



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERE VYGOTSKY’NİN
KÜLTÜREL-TARİHSEL KURAMI BAĞLAMINDA
“DİLİN KULLANIMINA” YÖNELİK SAĞLANAN
MENTÖRLÜĞÜN ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

NAŞİDE NUR KARAMAN

DANIŞMAN: PROF. DR. F. ÇAĞLAYAN DİNÇER

ANKARA
EYLÜL, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Naşide Nur KARAMAN adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında “Dilin Kullanımına” Yönelik Sağlanan Mentörlüğün Etkisi” başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince **oy birliği** / ~~oy çokluğu~~ ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Saide ÖZBEY	
Üye	Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER (Danışman)	
Üye	Doç. Dr. Müge ŞEN	
Üye	Doç. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 06/09/2024 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise 06/09/2024 tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

NAŞİDE NUR KARAMAN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERE VYGOTSKY’NİN KÜLTÜREL-TARİHSEL KURAMI BAĞLAMINDA “DİLİN KULLANIMINA” YÖNELİK SAĞLANAN MENTÖRLÜĞÜN ETKİSİ

KARAMAN, Naşide Nur

Doktora Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER

Eylül, 2024, xix + 288 Sayfa

Araştırmalar, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini, sınıf içi uygulamalarını iyileştirdiğini ve dolayısıyla çocukların öğrenmesine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlere Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımına” yönelik sağlanan mentörlüğün etkisinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu amaçla araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, VÖSİP ve VÖMED gruplarından dörder öğretmen olmak üzere toplam sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun tamamı, “Vygotsky Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmen Davranışları Gözlem Formu” ile sınıf içi dilin kullanımına yönelik uygulamaları ön gözlemler ve son gözlemlerle sistematik olarak izlenmiştir. VÖMED grubuyla mentörlük sürecine yönelik olarak ön-son görüşme ve geri bildirim oturumları gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta VÖSİP Eğitimi almıştır. VÖSİP Eğitimi, kuramsal bilgilendirme, dilin kullanımı, potansiyel gelişim alanı, araçların kullanımı, paylaşılan etkinlik ve hâkim etkinlik olarak: oyun içeriğinde olmak üzere altı oturumdan oluşmaktadır. Öğretmenlerle üç hafta boyunca, haftada iki gün şeklinde eğitim yapılmıştır. VÖMED grubundaki öğretmenlere VÖSİP Eğitim Modülü ile birlikte dört hafta süren mentörlük desteği ve geri bildirim oturumları sunulmuştur. Sürecin sonunda son gözlemler yapılarak öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamaları betimlenmiş ve mentilerle de son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularının oluşturulmasında durum içi tema analizi ve çapraz durum tema analizi kullanılmıştır. VÖSİP ve VÖMED müdahaleleri frekans değerleri açısından tüm temalarda

değerlendirildiğinde, son gözlemlerin ön gözlemlere göre daha yüksek frekans değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'na dayalı her iki müdahalenin de öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamalarında artışa neden olduğunu ortaya koymaktadır. VÖSİP ve VÖMED müdahalelerinin tüm temalardaki son gözlem frekansları kıyaslandığında, VÖMED grubunun daha yüksek frekanslara sahip olduğu tespit edilmiştir. Mentör desteğiyle sürekli geri bildirim döngüsü sağlanan öğretmenlerin, dilin kullanımı uygulamalarında daha belirgin ve kalıcı değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca VÖMED grubundaki öğretmenlerin mentörlük sürecine ilişkin deneyimleri Pozitif Duygular, Aktarımı İzleme ve Zorluklar kategorilerinde incelenmiştir. VÖSİP grubunun eğitimle birlikte uygulamada niceliksel olarak çok fazla değişiklik göstermemesine rağmen niteliksel olarak öğretim stratejilerinde farklılaşmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. VÖMED grubunda ise hem nicel hem nitel olarak mentörlüğün etkisi belirgin şekilde görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Kültürel-Tarihsel Kuram, dilin kullanımı, mentörlük, okul öncesi öğretmenler, sınıf içi uygulamalar

ABSTRACT

Researches show that mentoring programs support teachers' professional development, improve their classroom practices, and therefore contribute positively to children's learning. This research aims to reveal the effect of mentoring provided to preschool teachers regarding the "use of language" in the context of Vygotsky's Cultural-Historical Theory. For this purpose, the research was conducted with a multiple case study, one of the qualitative research methods. The study group consists of a total of eight teachers, four teachers in each of the VOSIP and VOMED groups. The entire study group's practices regarding the use of language in the classroom were systematically monitored with preliminary and final observations using the "Teacher Behavior Observation Form in the Context of Vygotsky Cultural-Historical Theory". Pre-post interviews and feedback sessions were held with the VOMED group regarding the mentoring process. Both groups received VOSIP Training. VOSIP Training consists of six sessions: theoretical information, use of language, zone of the proximal development, use of mediators, shared activity, lead activity: play. Training was conducted with the teachers two days a week for three weeks. Teachers in the VOMED group were provided with four weeks of mentoring support and feedback sessions along with the VOSIP Training Module. At the end of the process, final observations were made, teachers' classroom language use practices were described, and final interviews were held with the mentees. Within-case theme analysis and cross-case theme analysis were used to generate research findings. When the frequency values of VOSIP and VOMED interventions were evaluated in all perspectives, it was determined that the final observations had higher frequency values than the preliminary observations. This reveals that both interventions based on Vygotsky's Cultural-Historical Theory caused an increase in teachers' use of language in the classroom. When the final observation frequencies of VOSIP and VOMED interventions in all themes were compared, it was determined that the VOMED group had higher frequencies. Teachers who are provided with a continuous feedback loop with mentor support show more significant and permanent changes in their language use practices. In addition, the experiences of teachers in the VOMED group regarding the mentoring process were examined in the categories of Positive Emotions, Transfer

Monitoring and Difficulties. It was concluded that although the VOSIP group did not change much quantitatively in practice with training, there were qualitative differences in teaching strategies. In the VOMED group, the effect of mentoring was clearly seen both quantitatively and qualitatively.

Keywords: Cultural-Historical Theory, use of language, mentoring, preschool teachers, classroom practices



ÖNSÖZ

Doktora tezi yazmanın kolay bir yolculuk olduğunu söyleyebilmeyi isterdim. Benim için bu tez karnaval yeri gibi bir evin içinde, mücadele ortamında, hayatın devam ettiğinin kanıtı olarak yazıldı. Karanlıkla her karşılaştığımda araştırmaya olan tutkum yani bu tez, beni hayata bağlayan bir amaç oldu. Bu amaca ulaşırken asla yalnız değildim.

Eğitimim süresince öğrencisi olma onurunu yaşadığım, tezimin bütününe oluşmasında, geri bildirimleri, bilimsel tavsiyeleri ve en çok samimiyeti için danışmanım Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER'e teşekkürü bir borç bilirim. En önemlisi, tez sürecim boyunca bana entelektüel bir birikim sundunuz, mentörlük yaptınız. Emeğiniz bende çok. Rehberliğiniz ve teşvikiniz için teşekkür ediyorum.

Ankara Üniversitesi'nde ders aldığım çok kıymetli hocalarım, her birinize çokça teşekkür ederim. Sizlerden çok şey öğrendim. En önemlisi de öğrendiklerimden artık sorumlu olmam ve öğrendiklerimi okul öncesi dönem çocukların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin yararına kullanmam olacaktır. Belki bir gün öğretmen adaylarına da bir bayrak yarışı misali ulaştırabilmektir.

Tez İzleme Komite üyelerim Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ ve Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ hocalarım görüşleriniz ve akademik desteklerinizle beni her zaman desteklediniz ve cesaret verdiniz. Sizinle yaptığımız her sohbette pek çok edinimim oldu. Tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. Saide ÖZBEY, Doç. Dr. Müge ŞEN ve Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ hocalarım katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Bu süreçte bana sonsuz güvenen ailem, iyi ki varsınız. Her konuda güvenilebileceğim ebeveynlerim ve ailem olduğunuz için şanslıyım. Hayatım boyunca benim için her zaman sığınak oldunuz. Canım kardeşlerim, tez sürecimin her aşamasında varlığınız ve desteğiniz inancımı her daim güçlü kıldı. Her aşamada iyi ki yanımdaydınız. Hep var olun. Anneanne, senin eğitim hayatımdaki desteğin apayrı. İyi ki varsın.

Sevgili babacığım, canım babam.. Zor yıllarımıza rağmen bu tez yazılırken bana her zaman iç sesimle ve kalbimle eşlik ettin. Anneciğim seninle, bitti bu tez.

Hesap ettiğim gibi zamanında olmadı, geç oldu ama sonunda ve nihayet oldu.

Naşide Nur KARAMAN



*Her zaman destekçim olan,
Can'ım Aileme ve Mocha'ya*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xviii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR/SİMGELER	xix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Amaç	12
Önem	12
Sınırlılıklar	15
Sayıtlar	15
Tanımlar	15
BÖLÜM 2.....	17
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	17
Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı	17
Dilin Kullanımı	18
Potansiyel Gelişim Alanı.....	24
Aracıların Kullanımı	28
Paylaşılan Etkinlik.....	31
Hâkim Etkinlik Olarak Oyun	33
Mentörlük	39
Mentörlüğün Yakın Kavramlarla İlişkisi	45
Öğretmen Eğitiminde Mentörlüğün Rolü	47
Mentörlük Sürecinin Aşamaları	51
Başlangıç	52
Yetiştirme.	52
Ayırma.....	53

Yeniden Tanımlama	54
Mentörlük Türleri	54
Akran Mentörlüğü	55
Grup Mentörlüğü	56
Birebir Mentörlük	57
Ters Mentörlük	57
E-Mentörlük	58
Mentörlük Uygulamaları	59
Göreve Başlama Mentörlüğü	61
Staj/Uygulama Mentörlüğü	65
Gelişim Mentörlüğü	69
BÖLÜM 3	73
YÖNTEM	73
Araştırma Modeli	73
Araştırmacının Rolü	76
Çalışma Grubu	77
Pilot Gözlemlerin Yapıldığı Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	77
Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	78
Verilerin Toplanması	80
Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi	
Pratiklerini Geliştirme (VÖSİP) Eğitim Modülü'nün Oluşturulması	86
İhtiyaç Belirleme	86
Hedeflerin Belirlenmesi	87
İçeriğin Belirlenmesi	88
Değerlendirme	89
Veri Toplama Araçları	89
Öğretmen Tanımlayıcı Bilgiler Formu	89
Vygotsky Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmen Davranışları Gözlem	
Formu	89
Menti Ön ve Son Görüşme Formu	90
Uygulama Süreci	90
Ön Gözlemlerin Yapılması	91
VÖSİP Eğitim Modülü'nün Uygulama Süreci	92
Modül Tanıtımı	92
Oturum Planları (Öğrenme Süreci)	92
Değerlendirme	93

Oturum Sonrası Öneriler	93
VÖMED Uygulama Süreci	93
Geri Bildirim Oturumu	95
Son Gözlemlerin Yapılması.....	96
Verilerin Çözümlemesi.....	96
Durum İçi Tema Analizi.....	98
Çapraz Durum Tema Analizi.....	99
Bulguların Niteliğinin Sağlanması	99
BÖLÜM 4.....	101
BULGULAR VE YORUMLAR	101
VÖSİP Grubuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	101
VÖSİP Grubu Okul Öncesi Öğretmenlerin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları	101
1. Sözel Yönergeler Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları.....	102
Kategori 1.1. Yön Verici Nitelikteki Yönergeler.....	103
Kod 1.1.1. Dikkat Yönergeleri	103
Kod 1.1.2. Kontrol Yönergeleri	104
Kod 1.1.3. Kural Hatırlatma.....	105
Kategori 1.2. Düzenleyici Nitelikteki Yönergeler	107
Kod 1.2.2. Onaylama Geri Bildirimi.....	107
Kod 1.2.2. Onaylamama Geri Bildirimi.....	108
Kod 1.2.3. İfadelerin Genişletilmesi	109
2. Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları.....	111
Kategori 2.1. Sözel İfadeler	112
Kod 2.1.1. Övgü/Takdir Etme.....	112
Kod 2.1.2. Teşvik Etme.....	112
Kod 2.1.3. Model Olma.....	113
Kod 2.1.4. Sorumluluk Verme	114
Kod 2.1.5. Çözüm Üretmesi.....	114
Kod 2.1.6. Seçenek Sunma.....	115
Kategori 2.2. Sözel Hatırlatma.....	118
Kod 2.2.1. Açıklama Yapma.....	118
Kod 2.2.2. Tekrar Etme	119
Kategori 2.3. Sözel Olmayan Davranışlar ve Etkileşim	121

Kod 2.3.1. Jestler ve Mimikler.....	121
Kategori 2.4. Kendine Yönelik Konuşma.....	122
3. Soru Sorma ve Yanıt Alma Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları.....	123
Kategori 3.1. Analitik Sorular.....	124
Kod 3.1.1. Adlandırma ve Bulma Soruları.....	124
Kod 3.1.2. Gözlem ve Sayma Soruları.....	125
Kod 3.1.3. Basit Eylem Soruları	126
Kategori 3.2. Çıkarımsal Sorular	127
Kod 3.2.1. Durumsal Farkındalık Soruları.....	127
Kod 3.2.2. Zaman Perspektifi Soruları.....	128
Kod 3.2.3. Sebep-Sonuç Temelli Sorular.....	129
Kod 3.2.4. Yüksek Düzey Düşünme Soruları	130
Kategori 3.3. Kelime Anlama ve İşlevi Soruları.....	131
Kod 3.3.1. Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma	131
Kod 3.3.2. Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma	132
Kategori 3.4. Etkileşim Soruları	132
Kod 3.4.1. Kapalı Uçlu Sorular.....	133
Kod 3.4.2. İletişim Kolaylaştırıcı Sorular	133
4. Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları.....	135
Kategori 4.1. Somutlaştırma	136
Kod 4.1.1. İpuçları ile Somutlaştırma	136
Kod 4.1.2. Çizim ve Görsellerin Kullanımı	137
Kategori 4.2. Anlayışın Derinleştirilmesi	139
Kod 4.2.1. Anlayışın Kontrolü.....	139
Kod 4.2.2. Farklı Bağlamlarda Kontrol.....	140
Kod 4.2.3. Yanıtların İlişkilendirilmesi.	141
Kod 4.2.4. Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerinin Vurgulanması	143
VÖMED Grubuna İlişkin Bulgular ve Yorumları	144
VÖMED Grubu Okul Öncesi Öğretmenlere İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları	145
1. Sözel Yönergeler Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları.....	145
Kategori 1.1. Yön Verici Nitelikteki Yönergeler.....	146
Kod 1.1.1. Dikkat Yönergeleri	146

Kod 1.1.2. Kontrol Yönergeleri	148
Kod 1.1.3. Kural Hatırlatma.....	149
Kategori 1.2. Düzenleyici Nitelikteki Yönergeler	152
Kod 1.2.1. Onaylama Geri Bildirimi.....	152
Kod 1.2.2. Onaylamama Geri Bildirimi.....	152
Kod 1.2.3. İfadelerin Genişletilmesi	153
2. Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları.....	155
Kategori 2.1. Sözel İfadeler	157
Kod 2.1.1. Övgü/Takdir Etme.....	157
Kod 2.1.2. Teşvik Etme.....	158
Kod 2.1.3. Model Olma.....	158
Kod 2.1.4. Sorumluluk Verme.	159
Kod 2.1.5. Çözüm Üretme	160
Kod 2.1.6. Seçenek Sunma.....	161
Kategori 2.2. Sözel Hatırlatma.....	163
Kod 2.2.1. Açıklama Yapma.....	163
Kod 2.2.2. Tekrar Etme.....	165
Kategori 2.3. Sözel Olmayan Davranışlar ve Etkileşim	167
Kod 2.3.1. Jestler ve Mimikler.....	167
Kod 2.3.2. Olumsuz Yüz İfadeleri ve Sesler.....	168
Kategori 2.4. Kendine Yönelik Konuşma.....	169
Kod 2.4.1. Kendine Yönelik Konuşma	169
3. Soru Sorma ve Yanıt Alma Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları.....	170
Kategori 3.1. Analitik Sorular.....	171
Kod 3.1.1. Adlandırma ve Bulma Soruları.....	171
Kod 3.1.2. Gözlem ve Sayma Soruları.....	172
Kod 3.1.3. Basit Eylem Soruları	173
Kategori 3.2. Çıkarımsal Sorular	175
Kod 3.2.1. Durumsal Farkındalık Soruları.....	175
Kod 3.2.2. Zaman Perspektifi Soruları.....	175
Kod 3.2.3. Sebep-Sonuç Temelli Sorular.....	176
Kod 3.2.4. Yüksek Düzey Düşünme Soruları	177
Kategori 3.3. Kelime Anlama ve İşlevi Soruları.....	180
Kod 3.3.1. Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma.....	180

Kod 3.3.2. Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma	181
Kategori 3.4. Etkileşim Soruları	182
Kod 3.4.1. Kapalı Uçlu Sorular.....	182
Kod 3.4.2. İletişim Kolaylaştırıcı Sorular	183
4. Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına İlişkin Ön- Son Gözlem	
Bulguları ve Yorumları.....	185
Kategori 4.1. Somutlaştırma	186
Kod 4.1.1. İpuçları ile Somutlaştırma	186
Kod 4.1.2. Çizim ve Görsellerin Kullanımı	188
Kategori 4.2. Anlayışın Derinleştirilmesi	189
Kod 4.2.1. Anlayışın Kontrolü.....	190
Kod 4.2.2. Farklı Bağlamlarda Kontrol.....	191
Kod 4.2.3. Yanıtların İlişkilendirilmesi	191
Kod 4.2.4. Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerin Vurgulanması.....	192
Görüşme ve Geri Bildirim Oturumlarından Elde Edilen Bulgular ve	
Yorumlar.....	194
VÖMED Grubu ile Yapılan Görüşme ve Geri Bildirim Oturumlarından Elde	
Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	194
Kategori 1.1. Pozitif Duygular.....	195
Kod 1.1.1. Memnuniyet ve Motivasyon.....	195
Kod 1.1.2. Destek ve Takdir.	196
Kod 1.1.3. Başarı Deneyimleri.....	197
Kategori 1.2. Aktarımı İzleme	198
Kod 1.2.1 Dil Gelişimini Destekleyen Ortamların Düzenlenmesi.....	198
Kategori 1.3. Zorluklar	201
Kod 1.3.1. Uygulama Zorlukları	201
Kod 1.3.2. Zaman Kısıtlamaları	202
VÖSİP ve VÖMED Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumları	204
BÖLÜM 5.....	213
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	213
Sonuçlar	213
Öneriler.....	219
KAYNAKÇA	221
EKLER	265
EK 1. Tanıtıcı Broşür	266
EK 2. Aydınlatılmış Onam Formu Örneği	267

EK 3. Mentörlük Sözleşmesi Örneği	270
EK 4. Etik Kurul İzni	271
EK 5. Pilot Çalışma Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	272
EK 6. Pilot Çalışma Valilik Oluru	273
EK 7. Valilik Oluru	274
EK 8. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı Araştırma Değerlendirme Sonucu	275
EK 9. Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğünün Araştırma İzni Duyurusu	276
EK 10. Ebeveyn Onam Formu Örneği	277
EK 11. “Mentörlük Nedir?” Adlı Bilgilendirme Toplantısı	278
EK 12. Kolaylaştırıcı Kılavuz (KK) Örneği	280
EK 13. Etkinlik Kılavuzu (EK) Örneği	281
EK 14. Öğretmen Etkinliği (ÖE) Örneği	282
EK 15. Öğrenme Ortamı Öğretmen Davranışları Gözlem Formu	283
EK 16. Menti Ön Görüşme Formu	284
EK 17. Menti Son Görüşme Formu	284
EK 18. Bir Mentiye Ait Geri Bildirim Oturumu Örneği	285
BENZERLİK BİLDİRİMİ	287
ÖZGEÇMİŞ	288

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Koçluk ve Mentörlük Müdahaleleri	46
Tablo 2. Çalışma Modelinin Simgesel Gösterimi	75
Tablo 3. Pilot Gözlemlerin Yapıldığı Çalışma Grubuna Ait Öğretmenleri Tanımlayıcı Bilgiler	78
Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğretmenleri Tanımlayıcı Bilgiler.....	80
Tablo 5. Çalışma Sürecine Ait İş Akış Şeması.....	81
Tablo 6. Uygulama Çizelgesi	90
Tablo 7. Mentörlük Uygulamaları.....	94
Tablo 8. VÖSİP Grubu Sözel Yönergeler Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları.....	102
Tablo 9. VÖSİP Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları..	111
Tablo 10. VÖSİP Grubu Soru Sorma ve Yanıt Alma Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları.....	123
Tablo 11. VÖSİP Grubu Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları	136
Tablo 12. VÖMED Grubu Sözel Yönergeler Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları.....	146
Tablo 13. VÖMED Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ...	156
Tablo 14. VÖMED Grubu Soru Sorma ve Yanıt Alma Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları.....	170
Tablo 15. VÖMED Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları.....	185
Tablo 16. Görüşmeler ve Geri Bildirim Oturumları.....	194
Tablo 17. VÖSİP ve VÖMED Grubu Sözel Yönergeler Temasına İlişkin Gözlem Bulgularına Ait Frekanslar	204
Tablo 18. VÖSİP ve VÖMED Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Gözlem Bulgularına Ait Frekanslar	205
Tablo 19. VÖMED Grubu Soru Sorma ve Yanıt Alma Temasına İlişkin Gözlem Bulgularına Ait Frekanslar	207
Tablo 20. VÖSİP ve VÖMED Sonrası Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına İlişkin Bulgularına Ait Frekanslar	208

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Mentörlük Sürecinin Aşamaları	51
Şekil 2. Mentörlük Türleri	55
Şekil 3. Mentörlük Uygulamaları	60
Şekil 4. Yöntemin Simgesel Görünümü	73
Şekil 5. Durum Çalışması Süreci Aşamaları	74
Şekil 6. Veri Toplama Süreci Aşamaları	85
Şekil 7. Verilerin Çözümleme Süreci	97

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Görsel 1. Ç4'ün Oyun Planlaması	199
Görsel 2. Ç2'nin Oyun Planlaması	199
Görsel 3. Ç3'ün Ç5 ile Oyun Planlaması	200
Görsel 4. Ç1'in Ç7 ile Oyun Planlaması	200
Görsel 5. Ç4'ün Merkezde Oyunu.....	199
Görsel 6. Ç2'nin Ç7 ile Merkezde Oyunu.....	199
Görsel 7. Ç3'ün Ç5 ile Blok Merkezinde Oyunu	200
Görsel 8. Ç1'in Ç7 ile Merkezde Oyunu.....	200

KISALTMALAR/SİMGELER

AUZEF	Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	İl Milli Eğitim Müdürlüğü
OECD	Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
OOÖ	Okul Öncesi Öğretmenliği
VÖMED	Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmene Mentörlük Desteği
VÖSİP	Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Günümüzde bilgi ve teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte yaşanan enformasyon çağını yakalayacak insan kaynaklarının yetiştirilmesinde eğitim bir kez daha önem kazanmaktadır. Bu anlamda ucuz ve ileri bilgi teknolojisindeki gelişmeler gelecekteki okulların günümüzdeki etkili okullardan daha farklı olacağını göstermektedir (Mortimore, 1993). Bu dönüşümlerin de öğrenme ve öğretme için yeni talepler yaratacağı kaçınılmazdır. Okulların niteliğindeki olumlu yönde yaşanacak olan değişim eğitimin niteliğinin artırılması ile mümkün olacaktır.

XXI. yüzyılda okul öncesi dönem çocukların eğitiminin doğası ve çocukluk yeniden tanımlanmaktadır. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), erken çocukluk eğitimi “birbiriyle ilişkili ve karşılıklı olarak pekiştiren bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesini içeren bütüncül bir kavram” olarak tanımlamaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için, okullardan elde edilen verilere dayalı olarak ihtiyaç duyulacak programlar ve pedagojik uygulamalar hakkında daha bilinçli kararlar alınabilecektir. Bu yaklaşım sayesinde, çocukların eğitiminin daha etkili ve hedefe yönelik şekilde planlanması sağlanarak, onların gelişimsel özellikleri uygun eğitim ortamlarının desteklenmesi gerekmektedir (Auld ve Morris, 2019).

Okul öncesi dönemde çocukların okula devam etmeleri, sonraki yıllarda bilişsel ve sosyal gelişim alanlarındaki başarıları açısından büyük önem taşımaktadır (Tucker-Drob, 2012). Bu dönemde okul deneyimi kazanmanın, çocukların bu alanlardaki başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim, özel eğitime yerleştirme, sınıf tekrarı ve lise mezuniyet oranlarında dikkate değer düşümlere yol açarak, çocukların eğitim hayatlarına daha sağlam bir temel ile başlamalarını sağlamaktadır

(McCoy vd., 2017). Araştırmalar, çocukların okula başlarken ileri düzeyde becerilere sahip olmaları veya düşük gelirli ailelerden gelmelerinin fark yaratmadığını; okullaşmanın tüm çocuklar üzerinde geçerli ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Claessens, Engel ve Curran, 2014). Erken yaşlardaki öğrenme başarısının öneminin giderek artmasıyla birlikte, okul öncesi çocuklar için eğitimin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır.

Eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin eylemlerinin çocuklar üzerindeki etkisini dikkate alması büyük önem taşımaktadır. Öğretme etkinliği, öğretmenler için sürekli çaba gerektiren profesyonel bir mesleki gelişim sürecidir. Öğretmen eğitimi, anlamlı ve yansıtıcı öğrenme deneyimleri oluşturan destekleyici ilişkileri modellemesi açısından kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretmek için ilişkileri daha etkin kullanmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Stott ve Bowman, 1996). Okul öncesi sınıflarındaki çocukların olumlu öğrenme davranışlarını teşvik etmek için sınıf kalitesini arttırmak önemlidir. Bu doğrultuda eğitimin niteliğine en önemli etki doğrudan “öğretmenler” tarafından sağlanır. Öğretmen uygulamalarının niteliğinin, çocukların öğrenmesini etkileyen en önemli okul içi faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir (Ho, Lee ve Teng, 2016). Bu anlamda öğretmen nitelikleri bir hayli önemsenmektedir. Eğitim alanında yapılacak değişimler için yüksek nitelikli öğretmen eğitimi kilit bir nokta olarak vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Çocukların tam potansiyellerine ulaşmalarına ve XXI. yüzyıl toplumunun beklentilerini karşılamalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin her zamankinden daha nitelikli, bilimsel ve güncel bir bilgi tabanına dayanan kararlar veren profesyoneller olması gerekmektedir (Hu, Teo, Nie ve Wu, 2017).

Eğitimde niteliği artırmaya yönelik girişimlerin en yaygın olanı, okul öncesi öğretmenlerine yönelik eğitim beklentilerinin yükseltilmesidir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturabilmeleri (Gibson, 2015) ve etkili bir şekilde öğretmenlik yapmalarını sağlayacak hazırlıklara erişimlerini kolaylaştıracak politikaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Bu yaklaşımla, niteliği destekleyen sosyal ve kültürel etkileşim, bireyin hem bu çevreden etkilenmesini hem de zaman içinde bu çevreyi etkileyecek hale gelmesini sağlayan diyalojik bir ilişki sunar. Vygotsky’nin perspektifine göre, çocuğun anlaması ve öğrenmesine aracılık eden zihinsel araçların uyumlu şekilde kullanıldığı bir müfredatın planlanması önemlidir (Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007). Bu bağlamda,

eğitimde niteliğin sürdürülebilir bir şekilde artırılması, nitelikli öğretmen eğitimi ve Vygotsky'nin kuramsal çerçevesine uygun müfredatların geliştirilmesiyle sağlanabilir.

Nitelikli bir okul öncesi eğitimin Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında gelişimsel olarak uygun eğitim içeriğini ve öğretmenlik etkileşimlerinin kendine özgü doğasını yansıtmakta olduğu görülmektedir (Bodrova ve Leong, 2005; 2018a). Kuram bağlamında çocukların dünyayı kavramsallaştırmasında öğrenmenin kültürel ve sosyal bağlamının önemini vurgulamaktadır (Miller, 2008). Anlam oluşturma sürecinde düşünmenin kökeninin sosyal etkileşim dokusuna derinden gömülü olduğu savunulmaktadır. Düşünme doğrudan sosyal durumdan etkilenmez, dolaylı olarak kültürel anlam ve anlayışlardan etkilenir (Imai, Kanero ve Masuda, 2016). Bu anlamda öğretmenlerin çocuklarla kurduğu etkileşim dolaylı olarak da olsa onların düşünce yapısını şekillendirmede rol oynar.

Çocuğun sosyal ve kültürel bağlamda öğrenmesi, bireysel gelişimden ziyade ortak bir süreç olarak gerçekleşmektedir (Smith, 1993). Bu tür bir etkileşim, öğretmenler bir veya iki çocukla çalıştığında ortaya çıkması daha olası görülmektedir (Bodrova ve Leong, 2005). Vygotsky, her çocuğun bireysel olarak gelişimsel temelli ihtiyaçlarının desteklenmesini vurgulamaktadır. Öğretmen ise çocukların gelişimlerinin aktif kurucuları haline gelmelerinde onlara ortam hazırlayan bireyselleştirilmiş öğretmen-çocuk etkileşimlerini destekleyen bir roledir. Başlangıçta çocukları öğrenmeye teşvik etmek için dili ve diğer sosyal etkileşimleri kullanarak aşamalı bir destek sağlamalıdır. Bu destekleme süreci çocuklar bağımsızlaştıkça yavaş yavaş geri çekilecek şekilde yönetilmelidir (Trawick-Smith, 2014). Çocukların, potansiyel gelişim alanlarında yetişkinlerden yardım aldıklarında, çok daha yetkin bir performans sergiledikleri (Smith, 1993) ve bu durumun zihinsel gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Trawick-Smith, 2014). Vygotsky'e göre okul öncesi eğitim programları çocukların potansiyel gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarını karşılamak için fırsatlar sunar hale geldikçe eğitim niteliğinin artmasını sağlayacaktır (Bodrova ve Leong, 2005). Bu tür dolaylı bir rehberlik sağlanabilmesi için çocukların dikkatli bir şekilde gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan çocuğun öğrenmesi sosyal araçlar sayesinde gerçekleşir. Çocuğun içinde bulunduğu sosyal bağlam bütün sosyal çevreyi kapsadığı gibi çocuğun çevresinde olan her şeyden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenir. Dolayısıyla çocuğun öğrenmesi, içinde bulunduğu öğrenme ortamında özellikle öğretmenden etkilenir. Yani öğretmenin öğrenme ortamındaki etkililiği çocuğun öğrendiklerini daha kalıcı şekilde içselleştirmesini artırır.

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı içeriğindeki kavramlara ilişkin Zihnin Araçları (Tools of the Mind) müfredatı, Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı temel alınarak tasarlanmış, kuram ve uygulamalara dayalı olarak geliştirilmiş bir erken çocukluk eğitimi müfredatıdır. Zihnin Araçları, erken çocukluk döneminde çocuklarının bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu müfredat, çocukların yürütücü işlevlerini geliştirmeye odaklanır ve problem çözme, planlama, odaklanma gibi becerilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir (Baron, Malmberg, Evangelou, Nesbitt ve Farran, 2020). Zihnin Araçları müfredatı, yapılan çeşitli araştırmalara göre, çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemekte başarılı olmuştur (Bodrova ve Leong, 2019). Bu müfredat, özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklar üzerinde önemli etkiler yaratmış, akademik başarının yanı sıra öz düzenleme becerilerini geliştirmiştir (Barnett vd., 2008; Diamond, Lee, Senften, Lam ve Abbott, 2019).

Zihnin Araçları'nın temel yaklaşımı, çocukların hayal gücü ile düzenli olarak yapılan oyun etkinlikleri aracılığıyla öğrenmelerini desteklemektir. Çocukların bu dönemde hâkim olan etkinliğin oyun olduğunu ve çocukların olgunlaşmış oyun yoluyla öğrenmelerini teşvik eder (Bodrova ve Leong, 2005, 2010, 2015). Okul öncesi yıllardaki oyun niteliği ile çocukların ilköğretim hazırlıkları arasındaki güçlü bağlantılar, yapılan çalışmalarla gösterilmektedir. Oyun sayesinde, çocuklar kendi öğrenme süreçlerini yönetmeyi, problem çözmeyi ve sosyal ilişkilerini geliştirmeyi öğrenirler (Bodrova ve Leong, 2013). Müfredat içerikleri, çocukların yürütücü işlev becerilerini, özellikle öz düzenlemeyle ilgili becerilerini geliştirmeye yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Bodrova ve Leong, 2008; Blair ve Raver, 2014). Yürütücü işlevler ve öz düzenleme ilişkisinin öğrenmeye katılımı artırdığı ve bunun sonucu olarak birinci sınıf sonunda çocukların okuma, kelime bilgisi ve matematik üzerinde gelişmeler sağladığı (Blair ve Raver, 2014), uygulamaya ilişkin öğretmen gözlemlerinin ise çocukların sosyal becerilerini desteklemedeki etkileri (Imholz ve Petrosino, 2012) rapor edilmiştir. Ayrıca yapılandırılmamış oyun yoluyla çocukların okuma yazma becerilerini öğrenme ve uygulama konusunda daha sorumlu olmalarını sağlayarak matematik ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesini kolaylaştırmayı hedeflemektedir (Clements, Sarama, Layzer, Unlu ve Fesler, 2020; Nesbitt ve Farran, 2021). Zihnin Araçları müfredatı, öğretmenlere yönelik kapsamlı rehberlik ve destek materyalleri sunmaktadır. Müfredatın uygulandığı sınıflarda, öğretmenler çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarlar. Ayrıca ebeveynlerin de çocukların

gelişimini desteklemeleri için bilgi ve kaynaklar sağlanmaktadır (Bodrova ve Leong, 2019). Bu müfredat ile öğretmenlerin çocukların akranlar arasındaki dil etkileşimleri yoluyla düşünmelerini ve günlük oyun planlarının geliştirilmesini desteklemeye yardımcı olduğu görülmüştür. Öz düzenlemenin öğretilbileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araçlar müfredatının uygulandığı sınıflarda, çocuklar arasında çok daha düşük düzeyde problem davranış görülmüştür (Barnett vd., 2008). Literatürde yapılan çalışmalar, müfredatın, okul öncesi dönemde bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerin kazanılmasında önemli bir araç olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Diamond vd., 2019). Müfredatın uygulanmasının çocukların problem davranışlarının azalması (Barnett vd., 2008), sosyal-duygusal becerilerinde iyileşmeler olduğunu göstermiştir (Hsueh, Lowenstein, Morris, Mattera ve Bangser, 2014). Ayrıca Zihin Araçları programına katılımın ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların genel akademik başarıları ve okuma-yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu görülmüştür (Bodrova, Leong ve Akhutina, 2011; Millaway, 2015). Yapılan bu çalışmalarda elde edilen bulgular, “Zihnin Araçları” müfredatının çocukların sosyal davranışlarını, dil ve okuryazarlık gelişimlerini, yürütücü işlevlerini ve öz düzenleme becerilerini desteklediğini, bunun sonucunda da çocukların okuma, kelime bilgisi ve matematik alanlarında kayda değer ilerlemeler sağladığını ortaya koymaktadır.

Eğitim alanında belirlenen hedeflere ulaşmak, doğrudan öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleri ile ilişkilidir. Planlanan bir yenilik, öğretmenler tarafından öğrenme ortamına yansıtılmadığı takdirde, bu hedeflere ulaşmanın mümkün olmayacağı açıktır (MEB, 2017). Eğitim hedeflerine uygun olarak hazırlanan bir eğitim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için nitelikli bir uygulayıcıya ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme ortamındaki eğitimin niteliğini belirleyen en önemli faktörün öğretmen davranışları olduğu vurgulanmaktadır (Eide, Goldhaber ve Brewer, 2004). Bu bağlamda, öğretmenler, sahip oldukları mesleki bilgi ve becerilerle öğrenme ortamlarındaki uygulamaları yöneten temel aktörlerdir. Özkan’a (2012) göre, Vygotsky’nin perspektifinden bakıldığında, öğrenme ancak öğretmen rehberliğinde, sosyal bir ortam içinde gerçekleştiğinde zenginleşir. Bu yaklaşımı benimseyen bir öğretmen, sınıfta kolaylaştırıcı işlevi üstlenen bir danışman rolündedir. Bu nedenle, öğretmenlerin etkililiğini artırmak amacıyla, yüksek nitelikli genel eğitimde hem içeriğin hem de pedagojik bilginin derinleştirilmesi, öğretim deneyimi ile mesleki gelişim ve değerlendirme yoluyla belirli uygulamaların geliştirilmesi için fırsatlar sunulması gerekmektedir (Darling-Hammond vd., 2017).

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik zorluklarla başa çıkmak için yeterince hazırlıklı olmamaları, okul öncesi eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Cooper, 2019). Yetişkin öğrenmesini destekleyen profesyonel ortamların oluşturulmasını teşvik eden politikaların, sınıf kalitesini ve çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal öğrenmelerini geliştirmek açısından kritik bir bileşen olabileceği öne sürülmektedir (Connors, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirebilmeleri için mesleki gelişim olanaklarının sağlanması, performanslarının ve uyguladıkları eğitimin niteliğinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlere mesleki danışmanlık verilmesi gereklidir (Veziroğlu Çelik, 2014). Bu şekilde, eğitimde fark yaratabilecek öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, meslek hayatları boyunca sürdürülebilirliği sağlanmış olacaktır.

Özellikle öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmeleri, okul temelli mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla sağlanan gelişimlerle desteklenmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin sınıf dışında da meslektaşları ile iş birliği içinde paylaşılan bir öğrenme ortamına katılmalarını ifade eder. Bu süreç, akran mentörlüğü ile topluluğun genel niteliğini artırmaktadır. Özellikle, anaokulu öğretmenlerinin eğitim seviyeleri arttıkça, mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, bu topluluklar aracılığıyla öğretmenlik ve profesyonellik hakkındaki sürekli öğrenmelerini sağladıkları ve böylece mesleki öğrenme faaliyetlerine katkıda bulundukları görülmektedir (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2015; Ho vd., 2016).

Öğretmenlerin yalnızca kendi öğrenmeleri için değil, aynı zamanda meslektaşları için de sorumluluk aldıklarında, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler ortaya çıktığı belirtilmektedir. İlişkilerin gelişiminde, içten bir gönüllülükle problemlere yaklaşıldığında, olumlu ve destekleyici bir ortamın oluştuğu vurgulanmaktadır (Wennergren, 2016). Clark ve Huber (2005), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik verilen eğitim sonrasında, mesleki inisiyatif alma seviyelerinin arttığını belirtmektedir. Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının öğretmenlik inançlarına ve öğretme becerilerine odaklanması, öğretmenlerin etkinlik ve müfredat uygulamalarında sürekli geri bildirim oturumlarıyla desteklenmesinin kritik önem taşıdığını göstermektedir (Çobanoğlu ve Çapa-Aydın, 2015). Ancak Early ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, yalnızca öğretmenlerin eğitime odaklanan politikaların, sınıf kalitesini yükseltmek veya çocukların akademik kazanımlarını en üst düzeye çıkarmak için yeterli olmayacağını savunmaktadır. Bunun yerine, okul öncesi eğitimin etkililiğini artırmak için çeşitli

mesleki gelişim etkinliklerinin ve öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerine yönelik kapsamlı bir destek sisteminin gerekliliği vurgulamaktadır. Mesleki anlamda öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi için hem kuramsal hem de uygulamaların gerçek bir profesyonel bağlamda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, ülkemizde yeni uygulamalar arasında yer alan mentörlük programlarının öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki etkililiğini artırma konusunda önemli bir boyut oluşturduğu düşünülmektedir.

Yapılan bir çalışmada mentörlük desteği alamayan öğretmenlerin düşük motivasyonla mesleki tükenmişlik yaşadıkları ve bazılarının mesleğin daha ilk yıllarında meslekten ayrıldıkları bilinmektedir (Akçamete, Aslan ve Dinçer, 2010). Mesleki açıdan daha az deneyimli fakat daha olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin deneyim eksikliğinin üstesinden gelmek için sınıf uygulamalarında daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Jeon, Buettner ve Hur, 2016). Bu açıdan mentörlüğün süreç olarak öğretmenleri entelektüel, pragmatik ve duygusal olarak sınıf ortamına çektiği, mentörün varlığının sınıftaki öğretmene daha iyi başa çıkma yollarını bulmak için farklı stratejilerle deneme yapma güvenini verdiği belirtilmektedir (Flesch, 2005).

Anlamlı mesleki bir gelişim sağlamak için mentör, öğretmenin sınıfındaki rolü hakkındaki nihai inançları (Halai, 2006) ile mevcut beklentilerinin iç görülerle düzenlenmesi ve bu sürede değişen ruh halleriyle mücadele etmesini yapıcı bir şekilde desteklemelidir (Flesch, 2005). Bu anlamda hem mentörün rolünün çeşitli şekillerde tanımlanması ve kavramlaştırılması hem de mentilerin gelişimsel süreçteki rollerini açıkça ifade edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Brooks, 1998). Mentör ve mentinin etkileşimleri öğretme deneyimi getirdiği bu hizmet bağlamında mentörün, özel bir konu uzmanı olarak kabul edildiği ancak menti ile birlikte öğrenmek için bir araya geldikleri süreçte “iş birlikçi” olarak kavramsallaştırılabileceği bildirilmektedir (Halai, 2006). Ayrıca mentörün bu süreç içinde eleştirel bir arkadaş olması, yansıtıcı uygulamanın geliştirilmesinde (Halai, 2006; Sundli, 2007); mücadele etme ve geri bildirim sürecinde (Flesch, 2005) rol oynadığı belirtilmektedir. Ek olarak mentör ile menti arasındaki ilişki bir “yolculuk” olarak tanımlanmaktadır. Bu yolculuk; güven, uzmanlık paylaşımı, manevi destek ve ne zaman yardım edip ne zaman yardımın geri çekileceğinin bilinmesi ile eşit bir ilişkinin kurulmasını içerir (Awaya vd., 2003). Özellikle mentörün deneyimli olması yanında menti ile iletişiminin ve takım çalışmasının uyumu yakalayabilecek yeterlilikte olması önerilmektedir (Aslan ve Dayıoğlu Öcal, 2012). Nitelikli bir mentörlük, anlayış

ve diğerleriyle paylaşma isteği ve yeteneği ile kişisel ve mesleki bir ilişki haline gelmelidir (Sundli, 2007).

Olumsuz uygulama örnekleri ve mentörlük sürecinin başlangıcıyla (mentör seçimi ve hazırlık sorunları gibi) ilgili birtakım durumların mentörlüğün olumsuz etkisinin olabileceğini de göstermektedir. Ancak mentörlüğün öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimini desteklemenin bir aracı olarak kullanımının bahsedilen dezavantajlarının ve kısıtlamalarının “etkili mentörlük koşulları” sağlandığında giderileceği (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson, 2009) ve hatta mentörlüğün olumlu etkilerini sürdürebilir ve artırabilir olacağı belirtilmektedir (Omary, 2008). Etkili bir mentörlük uygulaması, eleştirel düşünme ve geri bildirimi, modellemeyi, iş birliğini ve mentilerin ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmayı içerir (Crutcher, ve Naseem, 2016). Etkili bir mentörlük süreci geçiren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kariyerleri konusunda mesleki gelişimlerini sürdürdükleri ve lisansüstü eğitim sertifikası aldıkları izlenmiştir (Flesch, 2005). Bu nedenle etkili mentörlüğü teşvik etmek için tüm bağlamsal özelliklerin araştırılması ve tanımlanması gerekmektedir (Hobson vd., 2009). Diğer bir açıdan Omary’ye (2008) göre mentörlük kavramı eski Yunan’a kadar dayanan bir kavram olsa da mentörlere mentörlük yapılmasının yaygınlaştırılması ve iyileştirilmesini vurgulamak, ortaya çıkan yeni bir amaç olarak görülmektedir. Mentörlere becerilerini nasıl geliştireceklerini öğretmek veya hatırlatmak ve mentörlere mentörlük yapmayı teşvik etmek için atölye çalışmaları (Omary, 2008) ile mentörlüğün güçlendirilmesi için devam eden eğitim ve mevcut destek sağlama türündeki değişiklikler gereklidir (Melton, Miller ve Brobst, 2019). 1980’lerden bu yana, okul temelli mentörlük, dünyanın pek çok yerindeki öğretmenlerin ilk hazırlıklarını, başlangıç ve erken mesleki gelişimlerini desteklemede artan bir rol oynamaktadır (Brooks, 1998; Hobson vd., 2009). Geçen süre içinde mentörlük programlarının geliştirilmesinde ve yeni başlayan öğretmenlere mentörlük sağlanması sürecinde önemli derecede zaman harcanmıştır (Hobson vd., 2009).

Deneyimli öğretmenler, ihtiyaçlarının sıklıkla göz ardı edilmesi nedeniyle cesaretlerini kırılmış hissederken, kendilerini izole edilmiş, tatminsiz ve motivasyonsuz hissettiklerinde geri çekilme ve nihayetinde mesleği terk etme eğilimindedirler (Steffy ve Wolfe, 2001). Deneyim, bir öğretmenin artık mesleki gelişime ihtiyaç duymadığını göstermemektedir. Aksine, mesleki olarak kıdemli ve deneyimli olan öğretmenler de zaman zaman mentörlüğe ihtiyaç duymaktadır. Mesleki gelişim fırsatları, deneyimden bağımsız olarak tüm öğretmenlerin bir ihtiyacıdır. Deneyimli öğretmenlerin, mesleğe

yeni başlayan öğretmenlerden farklı ve daha derinlemesine mesleki gelişim ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu öğretmenler, yansıtma, hedef belirleme ve kendi etkililiklerini değerlendirme fırsatlarına ihtiyaç duyarlar (Zonoubi, Rasekh ve Tavakoli, 2017). Göreve başlama yıllarının ötesinde mentörlük sağlanması, okulların deneyimli öğretmenleri kurumsal yapı içinde tutmalarına ve onların birikimlerinden faydalanmasına yardımcı olabilir. Daha fazla deneyime sahip olan öğretmenlere mesleki gelişim eğitimi dışında yerinde danışmanlık yapılmasının güçlü etkileri olduğu bildirilmiştir (Bryant vd., 2009). Sürekli mesleki gelişime gösterilen ilgi, öğretmenlerin motivasyonunu, yeterliliğini ve meslekte kalıcılığını artırmanın anahtarı olarak görülmektedir. Mesleki gelişim programlarının, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişiminde önemli bir rol oynadığı ortaya koyulmuştur. Bu programların etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirirken, çocukların öğrenme ortamlarını da iyileştirmektedir. Özellikle, etkileşimli ve uygulamalı eğitim yöntemlerine odaklanan programlar, çocukların daha iyi öğrenme sonuçları elde etmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, çocukların erken yaşlarda güçlü gelişimsel temeller oluşturmalarını desteklemektedir (Brunsek vd., 2020). Egert, Fukkink ve Eckhardt'ın (2018) yaptığı meta-analiz çalışması, okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi mesleki gelişim programlarının genellikle öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirdiğini ve sınıf kalitesini artırdığını göstermektedir. Özellikle, bu programların, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi, çocukların dil gelişimi, sosyal becerileri ve bilişsel gelişimi gibi öğrenme sonuçları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma okul öncesi eğitimde öğretmen niteliklerini artırmak için öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimini desteklemeyi hedeflerken ayrıca çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmaları bakımından öğretmenin Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel öğrenme stratejilerinin uygulanmasına ilişkin desteklenmesine odaklanmaktadır.

Okul öncesi dönemde bilişsel ve sosyal-duygusal yetkinliklerin altında yatan önemi vurgulayan Kültürel-Tarihsel Kuramı'nın incelenmesi gerekmektedir. Bu kuramı öne süren Lev Semonovich Vygotsky'dir. Vygotsky'nin "Düşünce ve Dil" (Thought and Language) adlı kitabı 1962 yılında İngilizce olarak yayımlanıp uluslararası ilgiyi çekinceye kadar Rusya dışında neredeyse bilinmemektedir. Çalışmaları artan sayıda çağdaş araştırmacıya ilham vermektedir (Kalkan, 2016; Van der Veer, 2015). Kültürel-Tarihsel Kuram doğrudan yapılandırmacılık anlayışına atıfta bulunmasa da Vygotsky'nin sunduğu kavramlar (destekleme ve potansiyel gelişim alanı) yapılandırmacılık için mihenk yapıları oluşturmaktadır (Edwards, 2005). Dolayısıyla sosyal yapılandırmacı

yaklaşımın temeli yapılandırmacılık yaklaşımına dayanmaktadır. Vygotsky, çalışmalarını yürütürken bireylerin “nasıl öğrendiği” üzerine yoğunlaşmıştır (Edwards, 2003). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bilgi ve ilgi alanlarına girerek onların nasıl öğrendiklerini ve düşüncelerini fark etmelerini sağlama fırsatı sunar (Hedges, 2014). Vygotsky biyolojik gelişmeyle birlikte, insan gelişiminin, toplumsal ve tarihsel gelişim yoluyla biçimlendirildiğini savunur (Hedegaard, 1992). Bireysel ve toplumsal uyum süreci içinde birey ve toplum nasıl birbirleriyle etkileşimli ve ayrılmaz olarak görülüyorsa, kültür ile öğrenme deneyimleri de paralel şekilde ele alınır. Bu bağlamda çocukların düşünce biçimlerinin kökenlerinde toplumsal etkileşimlere dikkat çekmek gerekmektedir. Birey bilgiyi sosyal yaşantılar sayesinde yapılandırmaktadır (Qi ve Roberts, 2019).

İleri düzey zihinsel işlevleri kullanabilmek öğrenmeyi, hafızayı, mantıksal akıl yürütme becerilerini artıran bilişsel süreçlerdir. Vygotsky ileri düzey zihinsel işlevlerin (öğrenmeyi, hafızayı, mantıksal akıl yürütme becerileri gibi bilişsel süreçler) kullanılmasında (Bodrova ve Leong, 2010) önceki nesillerin keşiflerinin çocuklara aktarılmasında aracılık yapan yetişkinlerin önemine dikkat çekmiş ve bu becerilerin öğrenilmesinde toplum ve kültürün önemi olduğu görüşünü vurgulamıştır (Vygotsky, 1998). Ayrıca sosyal etkileşim, kişinin kendine yönelik olarak ya da kişilerarası meydana gelen, çocuğun anlamlandırma sürecinde farklı bilgi uygulamaları ve psikolojik araçların (dil gibi) edinimini içeren bir süreç olarak görülmektedir (Edwards, 2003; Miller, 2008). Kullanılan zihin araçları dışsal süreç olarak başlar ve giderek içsel süreçlere dönüşür. Bu bağlamda Vygotsky için dil, konuşmanın sosyal bağlamda geliştiği ve düşüncenin aracı haline geldiği bir araç olarak görülür. Okul öncesi dönemde zihinsel gelişim için önemli görülen kendine yönelik konuşma bu anlamda dikkat çekici özelliğe sahiptir. Bu bağlamda biliş, gözlem ve yaşantılar yoluyla ortaya çıkmakla birlikte düşünme ve dünyayı anlamlandırma yollarını şekillendirmektedir. Bu anlamlandırma sürecinde toplum tarafından kazanılan belirli zihinsel araçların gelişimi etkilidir. Düşünme süreçlerinin bir bağlamdan diğerine aktarılması üst düzey beceriler sayesinde gerçekleşir. Vygotsky zihinsel araçlar vasıtasıyla anlamın toplum bağlamında süreç içerisindeki biriktirilen ve oluşturulan ya da yapılandırılan dil ile mümkün olabileceğini ifade eder (Bayhan ve Saranlı, 2010). Kavramların, dilin, hafızanın ve dikkatin gelişmesinin hepsi kültürden etkilendiği gibi kültürün kendisi de dil, sayı ve bir dizi sembol sistemi gibi “düşünme araçlarını” oluşturur (Pound, 2011). Bu şekilde çocuğun dünyayı anlama türü hakkında bilgi verir. Böylelikle hem etkileyen hem etkilenen bir döngü içinde olan

toplumun, içinde barındırdığı yetişkinlerin çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde sistematik ve istendik olarak bir yapılandırma süreci içerisinde yer aldıkları ifade edilebilir.

Öğrenmenin gelişim sürecine öncülük ettiği belirtilmektedir. Vygotsky'e göre çocuğun gelişim süreci ile öğretim olanakları arasındaki ilişkiyi tanımlamak için çocuğun gelişiminde bulunan iki seviyeye açıklık getirilmesi gerekmektedir. Bu iki bölge; çocuğun gerçek gelişim seviyesi ile yetişkinle iş birliği içinde elde ettiği performans seviyesidir. “Potansiyel gelişim alanı” ise bu iki bölge arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda her bir çocuğun bireysel potansiyelini teşvik etmek anlamında öğretmenlerin çocuklarla iş birliği içinde onların potansiyel gelişim alanlarının desteklenmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağı belirtilebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarına neyin nasıl öğretilceği konusunda Vygotsky'nin kuramının önemli katkısı çocuklarda oyunun gelişim ve öğrenmeye olan katkısıdır (Bodrova, 2008). Okul öncesi dönem çocukların oyun bağlamındaki performansları, oyun dışı bağlamlardaki performanslarından daha fazla içselleştirilmiştir ve daha fazla temsilin gelişimini teşvik etmektedir (Bodrova, 2008). Çocuklar oyun oynarken pasif şekilde sadece dünyayı yansıtmaz hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanarak sosyal yapıları ve süreçleri, kültürel kuralları ve normları, söylemleri ve anlatıları ile araçları ve gelenekleri ile toplum içindeki kendi bireyselliğini keşfederler (Stetsenko ve Ho, 2015).

Vygotsky'nin görüşüne göre, oyun çocuğun şu andaki gelişim düzeyinin bir yansıması olduğundan gelişimine yönelik ileri doğru götüren bir mekanizmadır (Bodrova, 2008). Ancak günümüzün sınıflarında çocuklar yaşlarına göre sınıflandırıldıkları için oyunun gelişimi konusunda birbirlerini desteklemeleri sınırlı kalmaktadır. Bu aşamada çocukların oyunlarının olgunlaşmasında öğretmenler model olarak çocukların kendilerini taklit etmeleri ile oyunlarını geliştirmelerine destek olmakta ve böylelikle bu durum onların potansiyel gelişim alanlarını da desteklemektedir. Aras (2016) yaptığı çalışmada öğrenmeyi teşvik eden bir araç olarak kullanılması açısından öğretmenlerin serbest oyunlara katılımının oyun ve gelişimsel değerlendirme sonuçları arasındaki ilişki için önemli bir faktör olarak görmektedir.

Amaç

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımına” yönelik sağlanan mentörlüğün etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır. Bu konuda belirlenen araştırma soruları şunlardır;

- 1.a. Vygotsky'nin Öğretmenler için Sınıf İçi Pratikleri (VÖSİP) grubundaki okul öncesi öğretmenlerin Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımına” yönelik sınıf içi uygulamaları nasıldır?
- 1.b. VÖSİP müdahalesi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi “dil kullanımına” yönelik uygulamalarını nasıl etkilemiştir?
- 2.a. Vygotsky'nin Öğretmenler için Mentörlük Eğitimi Destekleri (VÖMED) grubundaki okul öncesi öğretmenlerin Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımına” yönelik sınıf içi uygulamaları nasıldır?
- 2.b. VÖMED müdahalesi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi “dil kullanımına” yönelik uygulamalarını nasıl etkilemiştir?
- 2.c. Okul öncesi öğretmenlerin Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımına” yönelik sağlanan mentörlüğe ilişkin deneyimleri nasıldır?
3. a. VÖSİP ve VÖMED müdahalelerinin, öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamaları üzerinde fark var mıdır?

Önem

Çocukların gelecekteki ihtiyaçlarına uygun olarak potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla, araştırmacılar, onların daha etkili ve kolay öğrenmelerini sağlayacak yöntemler ve öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiği üzerinde sürekli olarak düşünmektedir. Bu süreç, elbette ki eğitim aracılığıyla mümkün olmaktadır. Eğitim niteliğinin artırılmasında en önemli unsurlardan biri, öğretmen niteliğidir. Öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesinde ise mesleki gelişim büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenler, sınıf içinde yönetimi sağlayabilmek, olumlu iletişim ile destekleyici yaklaşımlarda bulunabilmek, çocukların uygun olmayan davranışlarını önleyebilmek ve onlara yeni beceriler edinme sürecinde destek olabilmek için yeterli mesleki donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Topluluklar giderek daha çeşitli hale

geldiğinden, kapsayıcı, çok kültürlü ortamlarda başarılı bir şekilde uyum sağlayacak, çalışabilecek ve bu ortamlardaki tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süre içerisinde öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamaları ve kendilerini güncelleyebilmeleri gerekmektedir.

Bu bağlamda, hizmet içindeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla uygulanan mentörlük programları, mentörlerin bilgi ve deneyimlerini mentilerle paylaşarak onların pedagojik becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Mentörler, öğretmenlere sınıf yönetimi, müfredat planlaması ve okul öncesi dönem çocukların eğitimi konularında rehberlik eder. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mentörlük uygulamaları hem öğretmenlerin hem de çocukların becerilerini destekleyen önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla mentörlük ve eğitim desteği gibi mesleki gelişim yaklaşımları sunulmuştur.

Yapılan alanyazın taramasında, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini, sınıf içi uygulamalarını iyileştirdiğini ve dolayısıyla çocukların akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle, mentörlük sürecinin, öğretmenlerin pedagojik becerilerini güçlendirdiği ve mesleki bağlılıklarını artırdığı ortaya koyulmaktadır. Diğer yandan Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'nın okul öncesi çocuklar ve öğretmenlerle doğrudan dilin kullanımına yönelik yapılan sınırlı sayıda çalışmalar olduğu dikkat çekmiştir. Okul öncesi dönemin, dil gelişimi ve sosyal etkileşim özelliklerinin güçlendirilmesi açısından kritik bir dönem olması, özellikle çocukların sınıf içinde maruz kaldığı dilin niteliği, sınıf içindeki dilin kullanımının ve bu süreçteki rolünün daha fazla araştırılmasına ihtiyaç duyulduğu yapılan araştırmalarla ortaya koyulmaktadır. Bu durum, araştırmacıyı da bu alandaki dinamikleri daha derinlemesine incelemeye teşvik etmiştir.

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı, dilin, düşüncenin yapılandırılmasında temel bir araç olduğunu savunur. Dilin sadece kelime dağarcığı ve dilbilgisi kurallarıyla değil, aynı zamanda toplumsal etkileşimler ve kültürel pratiklerle de şekillendiğini vurgular. Dil, toplumsal ve kültürel bağlamlar içinde şekillenmekte ve aynı zamanda bu bağlamı da etkilemektedir. Bu kuram bağlamında sağlanan mentörlük, öğretmenlerin dilin kullanımında etkili stratejiler öğrenmelerine, geliştirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olması bakımından önemli görülmektedir. Mentörlük sisteminin hemen

uygulayabilir stratejiler belirleyebilme ve sonrasında uygulayıp değerlendirebilme, sonucun etkililiğini test edebilme imkânı vermesi ve geri bildirim adımının olması nedeniyle gelişime destek olduğu görülmektedir. Ayrıca mentörler, öğretmenlere dilin sosyal ve kültürel bağlam içinde nasıl kullanılacağını ve çocukların mevcut dilsel deneyimlerini nasıl genişletebileceklerini öğretir. Bu bağlamda, mentörlük süreci, öğretmenlerin sınıf içinde dil aracılığıyla çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerine aktif katılımını sağlamak için gereken bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamaktadır. Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında dilin kullanımına yönelik sağlanan mentörlük, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yetkinliklerini artırarak, çocukların dil ve düşünme becerilerinin gelişimine önemli bir katkı sunacağı düşünülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında dilin kullanımına yönelik sağlanan mentörlük süreci, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek, dolayısıyla da çocukların dil gelişimi ve öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada okul öncesi öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımına” yönelik sağlanan mentörlüğün öğretmenin sınıf içi “dil kullanımına” yönelik uygulamalarında farklılıklar oluşturmaları beklenmektedir.

Öğretmenler, bu kuramı anlayarak ve araçları kullanırken, çocukları potansiyel gelişim alanlarında desteklerken, paylaşılan etkinlikler ve hâkim etkinlik olarak oyun süreçlerinde “dili” etkili bir şekilde kullanabileceklerdir. Bu bağlamda, öğretmenlere dilin kullanımına yönelik bütüncül bir destek sunulması, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Mentörlük sürecinde, mentör, öğretmenlere sınıf içinde kullandıkları dilin çocuklar için önemini anlatarak, çocukların becerilerini geliştirmek için etkili stratejiler sunulacaktır. Mentör, aynı zamanda, öğretmenlere çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla zengin ve etkileşimli bir dil ortamı yaratma yollarını gösterecektir. Bu sürecin, çocukların kendilerini ifade etmelerini, sosyal etkileşimlerde bulunmalarını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini teşvik edeceği öngörülmektedir.

Araştırmalar, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini, sınıf içi uygulamalarını iyileştirdiğini ve dolayısıyla çocukların öğrenmesine olumlu katkı sağladığı üzerinde durmaktadır. Mesleki gelişim deneyimlerinin sınıf uygulamalarıyla bütünleştirilmesi, öğretmenler için gelişim ve öğrenmeye odaklanmak açısından çok önemlidir. Dilin kullanımı konusunda sağlanan bu

desteklerin, öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanılması uygulamalarında pedagojik becerilerini artıracak ve kullandıkları dile karşı farkındalıklarının artmasını sağlayacak yönündedir. Ayrıca bu çalışma sonuçlarının okul öncesi dönemde dil kullanımı konusunda çalışan araştırmacılara, öğretmenlere ve eğitim planlayıcılarına rehberlik sunulması amaçlanmaktadır. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı kapsamında sağlayan mentörlük ve eğitim uygulamalarına dayalı olarak sunulan bu çalışmanın, okul öncesi eğitim alanında önemli bir boşluğu doldurarak öğretmenlerin sınıf içinde dilin kullanımına yönelik olarak literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Katılımcılar 2023-2024 eğitim öğretim yılında Aydın ilindeki resmi bağımsız bir anaokulunda ve bir ilkokula bağlı anasınıfında görev yapmakta olan toplamda sekiz öğretmen ile sınırlandırılmıştır.
2. Mentörlük ve eğitim sürecindeki gözlem alanları Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımı” içeriğinde sınırlandırılmıştır.

Sayıtlar

1. Araştırmacının gözlem için sınıfta bulunmasının öğretmen davranışlarına kısıtlayıcı bir etkisi olmadığı ve öğretmenlerin gerçek davranışlar sergiledikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşmelerde samimi ve gerçek düşüncelerini ifade ettikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Mentörlük (mentoring): Kişisel ve mesleki gelişime katkıda bulunmak amacıyla paylaşılan öğrenme sürecinde bireyler arasında ilerleme, etkileşim ve desteğe bağlı olarak kurulan profesyonel yakın ilişkidir (Ragins ve Kram, 2007).

Mentör (mentor): Daha deneyimli bir öğretmenin (mentör), mesleğe yeni başlayan veya daha az deneyimli bir öğretmene (menti) bireyin gelişim hedefleri (mesleki

ve alan bilgisi, motivasyon) doğrultusunda destek, rehberlik, tavsiye ve teşvik sunan kişidir (Ragins ve Kram, 2007).

Menti (mentee): Bireyin gelişim ihtiyacına bağlı olarak mesleki bilgi veya uygulama açısından kendisinden daha bilgili kişiden yararlanan kimsedir (Crispi ve Cruz, 2009).

Destek verme (scaffolding): Öğrenme için dıştan destek sağlayarak işi kolaylaştırma ve işin yapılabilir hale gelmesiyle yardımın yavaş yavaş azaltılmasıdır (Bodrova ve Leong, 2013).

Potansiyel gelişim alanı (zone of proximal development): Bir ocuğun bağımsız olarak yapabildiği beceriler ile bir yetişkinin ya da o beceride daha yetkin bir başka çocuğun yardımıyla yapabildiği beceriler arasındaki farkı ifade eder (Bodrova ve Leong, 2013)

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı ve mentörlük, temel başlıklar olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, kuramın temel kavramları olan dilin kullanımı, potansiyel gelişim alanı, araçların kullanımı, paylaşılan etkinlikler ve hâkim etkinlik olarak: oyun kavramları incelenmiş; bu kavramların eğitim uygulamalarına nasıl yansıdığı ve çocukların gelişim alanlarına olan katkıları değerlendirilmiştir. Ayrıca mentörlüğün mesleki gelişim açısından önemine, mentörlüğün tanımına, rehberlik, danışmanlık ve koçluk gibi yakın kavramlarla ilişkisine, öğretmen eğitimindeki yerine, mentörlük sürecinin aşamalarına, türlerine ve uygulamalarına yer verilmiştir.

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı

Gelişim psikolojisi uzun zamandır çocukların yaşamlarını bağlam içinde anlamaya çalışmaktadır. Çocukların yaşanmış deneyimlerinin kültürel paradigmalarını- çocukların yaşam ortamlarına katılımlarını- tanımlamaya daha fazla odaklanmaktadır. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı, çocukların gelişimlerini bağlam içinde anlamayı hedefleyerek, onların günlük yaşamlarındaki uygulamalara ve çevrelerine katılımlarına odaklanmıştır (Rogoff, Dahl ve Callanan, 2018). Öğretmen ile çocuk arasındaki diyalog, aşamalı destekleme ve bilgi ile becerilerin aktarımı sürecinin temel bir bileşeni olarak görülmektedir. Son araştırmalar, öğretmenler ve çocuklar arasındaki diyalojik etkileşimlerin, çocukların öğrenme, gelişim ve akıl yürütme süreçlerinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir (Mercer ve Littleton, 2007). Öğretmenler, diyalogu aynı zamanda çocukların akran etkileşimlerini ve konuşmalarını teşvik etmek amacıyla da kullanabilirler. Diyalog yoluyla sağlanan aşamalı destekleme, çocukların kendi başlarına ulaşamayacakları fikirleri geliştirmelerine ve bu fikirleri kendi düşüncelerinin bir sonucu olarak tanımalarına olanak tanımaktadır (Fernández, Wegerif, Mercer ve Rojas-Drummond, 2001; Game ve Metcalfe, 2009; Lucero, 2014). Bu bağlamda, Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı, çocukların gelişimini destekleyen dil ve sosyal etkileşimlerin eğitimde nasıl stratejik bir araç olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Dilin Kullanımı

Dil, dinamik sosyal bağlamlarda öğrenilir ve kullanılır. Sosyal ve kültürel bağlamlarda dil, anlam oluşturma süreci içinde yer almaktadır. Dil soyutlamalarla ulaşılabilen kavramlar açısından kültürel bir zenginliktir. Bu bakımdan öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Vygotsky, bilişsel gelişimdeki en önemli kazanımın, okul öncesi dönemde dilin kullanımı olduğunu vurgulamıştır. Çocukların dünyayı anlamlandırma süreçlerinin, düşünce ve konuşmanın birleşiminden oluşan bütüncül bir sistem ile şekillendiğini öne sürmektedir. Çocukların anlam kurma yetileri toplumsal deneyimlerle beslenir. Bu süreçte, sosyal etkileşimlerin ve kültürel bağlamın önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların dil ve düşünme becerilerinin, çevrelerinde gözlemledikleri ve deneyimledikleri olaylara göre şekillenmektedir. Çevresel etkiler çocukların bilişsel süreçlerinde genellemeler yapma ve düşüncelerini ifade etme becerilerini güçlendirir. Vygotsky'e göre dil ve düşünce yaşamın ilk başlarında ayrı süreçler olarak gelişmektedir. Bu süreç içinde çocuk öncelikle çevresini gözlemleyerek bazı eylemlerde bulunmaktadır. Bu eylemler sözel olmayan düşünme şeklindedir. Sözel olmayan düşünme, duyuşsal deneyimlere dayanan eylemleri içermektedir. Daha sonra çocuk ne anlama geldiğini tam olarak bilmediği fakat çevresinden duyduğu sözcükleri söylemeye başlamaktadır (Vygotsky, 1998). Vygotsky'nin göstergeleri dinamik, sosyal olarak inşa edilmiş ve bilginin yapılandırılmasında kullanılan bir araçtır. Okul öncesi döneme doğru dil ve düşünce arasında bir bağ oluşmaya başlamakta ve çocuk karmaşık şekillerde düşünce geliştirebilmektedir (Trawick-Smith, 2014). Bu süreçte çocuklar anlamlı iletişimde sembolik temsili kullanırlar. Vygotsky, *Düşünce ve Dil* kitabında dil yoluyla anlamın gelişimini açıklamıştır. Dilin işlevlerinin gelişimi, önce insanlar arasında başlamakta ve ancak ondan sonra çocuğun içinde gerçekleşmektedir (Vygotsky, 1998).

Çocuklar dili öncelikle kendi dikkatini ve davranışını yönlendirmek için kültürel bir düşünce aracı olarak kullanmaktadırlar (Vygotsky, 1998). Bu konuşma belirli bir dinleyiciye yönelik olmayan, diğerleri tarafından neredeyse duyulmayan mırıldanmalar, dudak ve dil hareketleri ile anlaşılabilen, kendine yönelik konuşmadır. Kendine yönelik konuşma, düşünmeyi, planlamayı ve kendi kendini düzenlemeyi kolaylaştıran ve organize eden bilişsel bir araçtır. Kendine yönelik konuşmanın işlevi, insan bilişindeki göstergebilimsel biçimlerin önemli bir işlevi olan temsil olarak görülmektedir (Nelson, 2015). İsviçreli gelişim psikoloğu Piaget bu kendine yönelik konuşmayı,

benmerkezciliğin ve başkalarının bakış açısını alamamanın kanıtı olarak gören bilişsel olgunlaşmamışlığın bir işareti olarak görmektedir. Piaget kendine yönelik konuşmanın, çocukların bilişsel olarak gelişmesi ve iletişim becerileri kazanmasıyla tamamen olgun ve etkili bir konuşmaya dönüşeceğine inanmaktadır. Vygotsky için ise başkalarıyla konuşma ve kendi adına düşünme arasındaki kritik geçiş süreci olarak yorumladığı bir gelişimsel olgudur (Gholami, Salehi, Azizi ve Fazli, 2016). Bu nedenle, Vygotsky, kendine yönelik konuşmanın çocukların bilişsel gelişiminde ve sosyal etkileşimlerinde merkezi bir öneme sahip olduğunu, bu sürecin olgunlaşma ve kendini düzenleme yeteneğini güçlendirdiğini savunmaktadır.

Day ve Smith'e (2013) göre çocukların kendine yönelik konuşmaları; seslendirmeler, iştirilmeyen mırıltılar, görevle ilgili olmayan, olumsuz değer verilen görevle ilgili veya kolaylaştırıcı görevle ilgili olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Çocukların problem çözme stratejisi olarak kullandıkları kendine yönelik konuşma yaşla birlikte duyulabilirden, kısmen gizliye ve sonra tamamen örtülü biçimlere evrilmektedir (Winsler ve Naglieri, 2003). Yapılan çalışmalarda da bilişsel gelişimle kendine yönelik konuşmanın içselleştirilmesi süreci arasında pozitif yönlü yüksek düzey bir korelasyon olduğu belirlenmiştir (Sanchez-Medina, Alarcon-Rubio ve Prieto-Garcia, 2012). Planlama, analitik ve motivasyonel içerikte olan kendine yönelik konuşmalar, görev performansı ile ilişkili bulunmuştur (Liu, 2023; Mulvihill, Matthews, Dux ve Carroll, 2021). Çocuğun kendine yönelik konuşma süreçlerinde kullandıkları jest ve sözlü işaretleri veya durumları "gerçekmiş gibi" deneyimlemeye ve aynı zamanda gerçeklikten ayrılmış zihinsel bir oyun olarak karşımıza çıkmaktadır (Barros, Fossa, de Luca Picione ve Molina, 2020). Christy (2013) ayna nöron sistemleri, dilin jest ve taklitten evrimi, eylemden göstergeye, göndergesel anlamdan ilişkişel anlama geçiş için ortak dikkatin oluşturulmasının çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Kavramsal olmayan konuşma şeklinde kendini gösteren bu sözcükler ezbere dayanmakta ve taklit içermektedir (Trawick-Smith, 2014). Bu durum çocuğun gelecekteki deneyimleri yapılandırmaya ve kendisiyle başkaları arasındaki geçiş alanında anlamlar oluşturmaya başladığının belirtisi olarak görülmektedir.

Çocuklar davranışlarını düzenlemek için konuşmayı sosyal bilişsel bağlamda kullanırlar. Daha yüksek dil becerilerine sahip çocukların, daha iyi öz düzenleme yapabildikleri öğretmenler tarafından gözlemlenerek bulgulanmıştır (Bono ve Bizri, 2014). 14, 24 ve 36 aylık olan toplam 120 çocukla yapılan boylamsal nitelikteki çalışmaya göre çocuklarda dil becerileri ile öz düzenleme arasında destekleyici bir ilişki olup

olmadığı araştırılmıştır. Dil becerilerinin öz düzenleme üzerindeki etkisinde cinsiyet farklılıklarının kızlar lehine olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuç erkek çocukların dil veya iletişimle ilgili aşamalı desteklemeye, kızlardan daha fazla ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra kelime dağarcığı çocukların öz düzenlemeyi yordayıcı bir etkiye sahip olmaktadır. Dil becerilerinin çocukların kendi davranışlarını düzenlemesine yardımcı olduğu fikrini desteklemektedir. Kelime dağarcığı, okul öncesi dönem çocukların öz düzenlemeyi destekleyen beceriler sağlayan zihinsel araçlar olduğunu göstermektedir (Vallotton ve Ayoub, 2011). Bu bulgular, dil becerilerinin ve kelime dağarcığının, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve bu becerilerin desteklenmesinde cinsiyet farklılıklarının da etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Çocuk sosyal okul ortamına girdiğinde genel olarak benmerkezci konuşmadan iç konuşmaya geçiş olmasına rağmen, çocuklar zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında benmerkezci konuşmaları artmaktadır (Vygotsky, 1998). Çocuklara bir görev verildiğinde veya çocukların rol yapma oyunları onların daha yüksek motivasyon seviyeleriyle ilişkilendirilen kendine yönelik konuşma sergilediklerini göstermiştir (Sawyer, 2017). Çocuklar zorlu görevlerle karşılaştıklarında, görevi yerine getirirken nasıl çözüleceği hakkında kendine yönelik konuşmayı bir aracı olarak kullanırlar (Duncan ve Pratt, 1997). Öğretmenlere zor problemleri çözerken çocukları sınıfta yüksek sesle konuşmaya teşvik etmeleri için yönerge verilmelidir (Vallotton ve Ayoub, 2011). Okul öncesi dönemde kendine yönelik konuşmanın kullanımında birtakım yaşa bağlı gelişimsel değişiklikler yer almaktadır. Yaşı büyük olan çocukların küçük olanlara göre amaca yönelik bir etkinlik sırasında odaklanmış şekilde zihinleri manipüle etme amacıyla kendine yönelik konuşmayı daha sık kullandıkları (Iao, Tsang, Wong ve Ho, 2015; Winsler, Carlton ve Barry, 2000), kendine yönelik konuşmalarının farkında oldukları ve bu konuşmaların içeriğinin de öz yönelimli olduğu belirlenmiştir. Bu çocukların daha fazla şekilde ifade edici dil becerisine sahip oldukları görülmüştür (Manfra ve Winsler, 2006). Ayrıca yaşla birlikte sözel öz düzenlemenin içselleştirilmesinin arttığını göstermiştir. Öz düzenleyici kendine yönelik konuşma kullanan çocukların, yürütme işlevi performansı ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur (Alarcón-Rubio, Sánchez-Medina ve Prieto-García, 2014). Bu nedenle, kendine yönelik konuşmanın, çocukların problem çözme yeteneklerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirirken, yaş ilerledikçe daha gelişmiş hale geldiği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, çeşitli sınıf içi etkinlikleri sırasında çocuklarının kendi kendilerine yüksek sesle konuşmasına izin verirler. Bilişsel problem çözme (motor sıralama ve sayma) görevleri sırasında davranışsal sorunları olan çocukların, olmayanlara göre gelişigüzel olarak daha fazla kendine yönelik konuşma kullandıklarını ve aynı görev performansı sergilediklerini göstermiştir (Winsler, Manfra ve Diaz, 2007). Ebeveynler ve öğretmenler tarafından bildirildiğine göre, kendine yönelik konuşması henüz kısmen içselleştirilmiş olan çocuklar, daha az dışa dönük davranış sorunlarına ve daha iyi sosyal becerilere sahip olmaktadır. Kendine yönelik konuşmaları büyük ölçüde görevle alakasız olan çocuklar sınıfta daha az amaca yönelik davranışta bulunurlar, sınıfta daha fazla olumsuz etki ifade ederler ve daha zayıf sosyal becerilere ve daha fazla davranış sorununa sahip olarak derecelendirilirler (Winsler, De Leon, Wallace, Carlton ve Willson-Quayle, 2003).

Ayrıca çocukların kendilerine yönelik konuşmalarını düzelttikleri de görülmüştür. Bu davranış daha çok problem çözmeye dayalı görevleri yerine getirirken belirlenmiştir. Örneğin, “kırmızıyı” kastettikleri zaman “mavi” demiş olsalar bile, dönüp bunu düzelttikleri anlar olmuştur. Çocuklar, kendilerine yönelik konuşmalarının daha fazla farkına vardıkça, bu konuşmaları izlemeye, daha fazla dikkat vermeye ve kendine yönelik konuşma yoluyla konuşma hatalarını düzeltmeye başladıkları gözlemlenmiştir (Manfra, Tyler ve Winsler, 2016). Çocuk başkalarıyla konuşurken ne söyleyeceğine odaklandığında, kendine yönelik konuşma düzenleyici bir rol oynamaktadır. Kendine yönelik konuşma, çocukların iletişimsel ifadelerinin niteliği üzerinde düşünmelerine, bu ifadeleri değiştirmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlamak açısından önemli bir rol oynamıştır (San Martín, Montero, Navarro ve Biglia, 2014). Bu bulgular, kendine yönelik konuşmanın, çocukların sosyal becerilerini ve sınıf içi davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceğini, ancak bu etkinin çocuğun konuşma içeriğine ve içselleştirme düzeyine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Çocukların en sık bloklarla etkileşim içindeyken ve mış gibi oyunlar sırasında kendine yönelik konuşma gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler, bu konuşmaların çocukların etkinliklere katılımını tanımlama (betimsel işlev) ve etkinlikleri yönlendirme (tasarımsal işlev) süreçlerini desteklediğini gözlemlemişlerdir. Ayrıca kendine yönelik konuşmanın motivasyonel ve deneyimsel işlevlerini de gözlemlemişlerdir. Bu bulgular, kendine yönelik konuşmanın hem bireysel gelişim hem de grup içindeki etkileşimler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Keleş ve Alisinanoğlu, 2014). Bayhan ve Saranlı (2010), ebeveynlerin ve öğretmenlerin

çocukların bilişsel ve duygusal gelişimini desteklemek için bu tür konuşmaları nasıl teşvik edebilecekleri konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği sonucuna varmıştır. Ayrıca günlük yaşamda çocukların bu konuşmalarının dikkate alınarak onlara destek sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Diğer yandan, çocukların yaşlarına göre kendine yönelik konuşma kullanımının değişkenlik gösterdiği ve bu kullanımın bilişsel gelişimle ilişkili olduğu bildirilmiştir. 4-5 yaş arası çocukların genellikle kendine yönelik konuşma kullanmadıkları ve içsel konuşma düzeyinin düşük olduğu belirtilirken, 6-7 yaş arasında bu durumun değiştiği ve çocukların kendine yönelik konuşmayı daha sık kullandıkları, içsel konuşmanın arttığı gözlemlenmiştir. Bu süreç, Vygotsky'nin kendine yönelik konuşmanın bilişsel ve iletişimsel gelişimdeki rolünü vurgulayan görüşlerini desteklemektedir (Martínez, i Calbet ve Feigenbaum, 2011). Bu tür kendine yönelik konuşmaların genellikle bilişsel, motivasyonel ve üstbilişsel işlevlere hizmet ettiği ve çocukların bu süreçte kendi kendilerini yönetme yetilerini geliştirdikleri belirtilmektedir.

Paatsch, Schull ve Nolan (2019), okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme ortamındaki sözlü etkileşim davranışları karşılaştırılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sözlü dil becerilerini geliştirmek için kitap okumaya daha fazla zaman ayırdığı görülmüştür. Her iki öğretmen grubunda da açık uçlu sorular sıkça kullanılıp çocukların yanıtları dinlenmiş ve çocukların ifadelerini genişleten veya yeniden yapılandıran ya da konuşma boyunca modellenen sözlü dili daha az kullandıkları görülmüştür. Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Poikkeus ve Siekkinen (2012), öğretmenlerin sınıf içindeki diyalogu teşvik etmek için farklı modelleri kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Bu modeller arasında, öğretmen tarafından yönlendirilen, öğretmenin çocuk katılımını desteklediği ve çocuklar tarafından başlatılan fikir paylaşımı için öğretmenin alan sağladığı modeller bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu iyi uygulama örneklerini dikkate alarak sınıf içi diyalogu iyileştirebilecekleri ifade edilmektedir. Muhonen, Rasku-Puttonen, Pakarinen, Poikkeus ve Lerkkanen (2016) ise öğretmenlerin, öğrenme hedeflerini net bir şekilde ortaya koyarak başlattıkları diyaloglarda, çocukların düşünme süreçlerini desteklemeye yönelik stratejiler kullandıklarını rapor etmiştir. Diğer yandan, çocukların başlattığı diyaloglarda öğretmenlerin dinleme ve sorgulamaya dayalı yaklaşımlarla çocukların katılımını cesaretlendirdikleri gözlemlenmiştir. Bu şekilde, öğretmenlerin etkileşim süreçlerinde diyalogun sürdürülmesine aktif katkı sağladıkları belirtilmiştir. Okul öncesi dönemde öğretmenin doğrudan katılımının en az düzeyde gerçekleştiği, çocukların açık uçlu etkinlikler yaptıkları (önceden hedefleri belirlenmemiş), hayali oyun oynadıkları sırada (Krafft ve Berk, 1998) hatta daha çok

yalnız olduklarında ve serbest oyun dışındaki etkinlik içerisinde kendi seçtiği bir etkinlik, görev veya eylem olduğunda kendine yönelik konuşmayı kullanma sıklığının arttığı belirlenmiştir (Winsler vd., 2000). Özerkliği destekleyici koşullarda, bireylerin kendilerine yönelik konuşmalarının daha fazla bilgilendirici ve daha az kontrol edici olduğu, katılımcıların ise kontrol durumuna kıyasla daha fazla olumlu duygusal kelimeler ve onaylar, daha az olumsuz duygusal kelimeler, küfürler ve birinci şahıs referansları kullandıkları ortaya koyulmuştur (Oliver, Markland, Hardy ve Petherick, 2008). Çocuklar kendi öğrenmelerini yönlendirmekten keyif aldıklarını ve deneyimlerini yaratıcı olarak gördüklerini belirtmektedirler (Hatzigianni, Stevenson, Bower, Falloon ve Forbes, 2020).

Duygusal gelişim, erken çocukluk döneminde, bakım verenler ve bebekler arasındaki ilgili ilişkide duyguların ortaya çıkışı, içsel araçlar olarak kullanılması ve bu duyguların içselleştirilen ifadelerle zihinsel bir duygusal işlem düzlemine taşınması ile gerçekleşir. Holodyski (2013), duyguların kişilerarası düzenlemeyi içsel olarak düzenlenmeye dönüşmesi sürecinde, Vygotsky'nin konuşma ve düşünmenin gelişimine yönelik düşüncelerinin, duygusal ifadelerin gelişimi ve içselleştirilmesi sürecine aktarıldığını belirtmektedir. Bu süreçte, çocukların kendi anlamlarını oluşturmaları için desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Day, Smith, Neal ve Dunsmore'nin (2017) yaptığı çalışmada, ebeveyn gözlemlerine göre, çocukların öfkeli oldukları esnada kendine yönelik konuşma kullanmalarının, çaba gerektiren kontrol becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenin rolü, dil ve kelime dağarcığı gelişimini kolaylaştırmaya ve artırmaya yardımcı olmaktır. Bu anlamda öğretmenlerin, çocuklara açık uçlu sorular sorması, çocukların öğretmene yeni sorular sormalarına davet eden ortam oluşturmaları, çocuklara yetişkinlerin yorumlarına ve sorularına yanıt verme fırsatı veren bekleme süresini etkili bir şekilde kullanması önerilir. Çocuklara soruları yanıtlamaları ve fikirleri üzerinde düşünmek için ara vermeleri ve kendilerini ifade etmek için ihtiyaç duydukları doğru kelimeleri bulmaları için zaman tanımak, çocukların dil ve kelime gelişimini desteklemede önemli görülmektedir (Wasik ve Jacobi-Vessels, 2017).

Okul öncesinde dönemde çocukların çizimi kullanması, onlar için dünyayı anlamlandırmaya yönelik kullandıkları sembolik bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Çizim, öğretmenler için çocukların hangi anlamları inşa ettiklerini öğrenme imkânı sağlar. Böylelikle, çocukların çizim yapmasının ve çizimleri hakkında yorum yapmasının teşvik edilmesiyle, dili kullanmanın farklı yolları olduğu onlara hissettirililmektedir (Einarsdottir, Dockett ve Perry, 2009). Çocukların kendilerini ifade edebilmek için çizimi

kullanmaları, onların yazıya geçiş sürecinde farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır. Çizim aracılığıyla kelime anlamlarını ve kelimeler arasındaki ilişkileri keşfetme fırsatı bulurlar (Friedrich, Portier ve Stagg Peterson, 2021). Çocuklar, dil ve dilin kurallarını öğrenme sürecinde birtakım işaretler ve kodlar kullanarak çizim üzerinden kendi anlamlarını oluştururlar (Guo ve Mackenzie, 2015).

Çocuğun izim yapmaya teşvik edilmesi, onun düşüncelerindeki boşlukları tamamlamasına ve içsel düşüncelerinin daha organize bir hal almasına yardımcı olur. Yazılı dilin kullanılması, çocukların fikirlerini netleştirmelerini ve derinleştirmelerini desteklemektedir (Bodrova ve Leong, 2018b). Kendi seçtikleri bir konuda hikâye yazmadan önce resim yapan ilkokul üçüncü sınıf çocukların, resim yapmadan yazmaya başlayanlara göre genel yazma performanslarının daha yüksek olduğu, daha fazla kelime, cümle ve fikir birimi üretme eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Norris, Mokhtari ve Reichard, 1998). Çocukların sembolik oyun içinde göstergebilimsel anlayışlarını (anlam ve işaret) yapılandırımları için kendi kendilerine başlattıkları okuryazarlık etkinlikleri zaman, mekân ve bağlamlar arasında taşınmaktadır (Worthington ve Van Oers, 2017). ğrenme ortamlarında, öğretmenlerin çizim için hem i meknda hem de açık havada geniş bir yelpazede kız ve erkek çocukların ilgisini çeken materyaller sağlayarak büyük/küçük grup etkinliklerine yer vermeleri ve zaman zaman çocuklarla birlikte ortak rol almaları önemlidir (Ring, 2006). Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, çocuklara öğretmenlerin yazısını model alarak gözlemlemeleri için birçok fırsat sağlanmalı; çocukların yazma girişimleri, öğretmenin aşamalı desteği ve onların oyunlarında anlamlı yazmaya dâhil edilmelidir (Gerde, Bingham ve Wasik, 2012).

Potansiyel Gelişim Alanı

Okul ncesi eğitimde, öğretmenin çocukların öğrenmesi üzerine bilgi ve deneyim alışverişinde bulunması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin iş birliğinin amacı, her çocuğun destek ve teşvik ihtiyaını karşılamak, uzun vadeli gelişim ve öğrenmeyi desteklemektir (Smagorinsky, 2013). Bu anlamda, çocuğun bireysel gelişimini gözlemlemek ve değerlendirmek için potansiyel gelişim alanının dikkate alınması gerekmektedir. Çocukların bireysel gelişimleri gözlenirken, ilerlemeleri ve sergiledikleri değişimler dikkatle izlenmektedir. Öğretmen, ocukların bulundukları yaşın gelişim özelliklerine göre nasıl öğrendiklerini değerlendirirken, onların gelişim ve

öğrenme süreçlerinde nasıl ve ne derece bir yardıma ihtiyaç duyduklarını belirlemelidir. Öğretmenin sınıf içindeki gözlemi, çocuklar hakkında hangisinin ileriye hangisinin geriye doğru aşamalı desteklenmeye, ne kadar ihtiyacı olduğunu belirleyebilme imkânı sağlamaktadır (McAfee ve Leong, 2012). Zaretskii'nin (2016) “öğrenmedeki bir adım, gelişimde yüz adım” anlamına geldiğine dair düşüncesi, Vygotsky'nin öğrenmenin gelişmeden önce geldiği ilkesine paralellik göstermektedir. Ona göre, öğrenme ve gelişim arasındaki ilişki bir sistem ile açıklanabilir. Bu sistem, çocukların öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmelerine ve gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olmaktadır. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı, öğrenmenin hem toplum hem de bireylerin etkileşimde bulunduğu sosyal bağlamda hem kaynak hem de kültürel depo rolü taşıyan bir ortamda gerçekleştiğini savunur. Öğretmen de sınıf içinde kendi yönlendirdiği ve çocuklar tarafından başlatılan etkinlikler arasında, çocukların ihtiyaçlarına ve ilgilerine değer veren, çocuk merkezli anlayışın gömülü olduğu çeşitli kuramsal temelleri kullanarak sınıfını inşa ederken bir denge bulmaya çalışmalıdır (Tzuo, 2007).

Aşamalı destekleme kavramı, Wood, Bruner ve Ross tarafından 1976'da tanıtılmıştır. Mevcut araştırma alanyazında, “aşamalı destekleme” genellikle çocuklara sağlanan desteğin bir eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır (Mercer ve Littleton, 2007). Farklı adlandırmalarla (destek, iskele, yapı iskelesi) ifade edilen bu terim, bu çalışmada anlaşılabilirliği ve eğitim terminolojisine uygunluğu nedeniyle “aşamalı destekleme” olarak kullanılacaktır. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'nın eğitim ortamlarına uygulanmasında, Bodrova ve Leong (2013) tarafından yazılan ve Türkçe'ye *Zihnin Araçları* olarak çevrilen kitap, bu yaklaşımı desteklemektedir. Aşamalı desteklemenin, Vygotsky'nin belirttiği gibi, çocuğun uzman rehberliğinde ustalaşabileceği bir dizi zorlu görev olan potansiyel gelişim alanında gerçekleşmesi beklenmektedir (Shvarts ve Bakker, 2019).

Aşamalı destekleme, çocukların ön bilgilerini ortaya çıkarma, etkili geri bildirim sağlama, öğrenme sürecine rehberlik etme ve çocuğun kendini değerlendirmesini teşvik etme avantajlarını içermektedir (Shepard, 2005). Eshach, Dor-Zideman ve Arbel (2011), çalışmalarında öğretmenlerin fen etkinliklerini yürütürken örtük olarak kullandıkları “aşamalı destekleme şeması” belirlemiştir. Bu şema, bilişsel (22 strateji) ve duyuşsal (8 strateji) olmak üzere iki alanda oluşturulmuştur. Duyuşsal alandaki aşamalı destekleme, çocukların göreve katılımını artırmayı ve özgüvenlerini güçlendirmeyi amaçlarken, bilişsel alandaki aşamalı destekleme açıklama ve hedef yönelimi, görev azaltma, tanımlama ve kendini ayarlama, üst düzey düşünme becerisi geliştirme ve geri çekilme

yöntemlerini kapsamaktadır. Öğretmenin duyuşsal alana yönelik aşamalı destekleme stratejilerini kullanması, çocuğun göreve duyusal olarak hazırlanmasını sağlamakta kalmayıp, öğretmenin bilişsel destekleme stratejilerini de etkili bir şekilde kullanmasını gerektirir. Böylece, etkinliklerde hangi stratejilerin yararlı olduğu belirlenmekte ve bir sonraki adımda çocuğun öğrenme için ne kadar fazla sorumluluk üstlenmesi gerektiği konusunda desteğin miktarı ve türü ayarlanmaktadır.

Van de Pol, Volman ve Beishuizen (2010), aşamalı desteklemenin üç ana boyuttan oluştuğunu öne sürmektedir: (a) özel, duyarlı ve ayarlanmış desteği içeren beklenmedik durumlar, (b) desteğin zamanla kademeli olarak geri çekilmesi anlamına gelen zayıflama ve (c) sorumluluğun devredilmesi, yani öğretmenin sonunda görevi gerçekleştirme sorumluluğunu çocuğa devretmesidir. Başarılı bir aşamalı destekleme uygulaması, öğretmenlerin sağlam bir müfredat bilgisine sahip olmalarını ve çocukların bireysel ihtiyaçlarını gözlemleme becerisini gerektirir. Etkili aşamalı desteklemenin temelinde, öğretmenin çocuklara duyarlı, esnek ve aşamalı destekleme stratejilerini bilmesi yatmaktadır. Çocuk, öğretmenle potansiyel gelişim alanında çalışırken öğretmen de kendi öğretmenlik becerilerini geliştirmeyi öğrenmektedir (Göncü ve Becker, 1992: 39).

Potansiyel gelişim alanı içinde aşamalı destekleme, öz düzenleme veya üst bilişten farklı olarak daha bütünsel bir şekilde konumlanmaktadır. Potansiyel gelişim alanı kavramı, yetişkinin eyleminin çocuğun inisiyatifini oluşturmayı ve desteklemeyi amaçladığı özel bir etkileşim biçimidir. Bu sayede yetişkin bir çocuğun daha fazla bağımsızlık kazanmasına yardımcı olmaktadır (Kravtsova, 2009). Zaretskii (2009), öğrenme ortamındaki öğretmenin bir kolaylaştırıcı olarak çocukların öğrenmesi üzerinde “etki” ile “iş birliği” olmak üzere iki konumu olduğunu belirtmektedir. Birincisi çocuğu etkilemek üzerinden oluşturduğu konum ve ikincisi de yetişkin ile çocuğun öğrenme faaliyetinde eşit paydaşlar olduğunu kabul ettiği, gelişimin etkileşimleri boyunca gerçekleşeceğini kabullendiği konumdur. Bu süreçte, çocuklar zorluklarla karşılaştıklarında, zorluğun nedenini anlamaları için düşünmeye teşvik edilirler ve bu sayede kendi öğrenmelerinin aktif araçları olurlar. Öğretmenin de sık sık öz değerlendirme (yansıma) yapması önerilmektedir. Destek sürecinde öğretmenin kendi yaptığı hatanın nedenlerinin belirlenmesine, kullanılan araçların eksikliklerinin ortaya çıkarılmasına ve düzeltmelerin yapılmasını için kendisinin gözden geçirmesidir (Smagorinsky, 1995). Potansiyel gelişim alanının belirlenmesinde çocuğun yardıma duyarlılığı, yardımın sunulma sırası, önceden oluşturulmuş kalıp yargıların esnekliği veya katılığı, çocuğun iş birliği yapmaya istekli olup olmaması durumu ve yetişkinin sağladığı

yardımların türü (ortak katılım, yetişkinin yokluğunda araçların aracılık ettiğı dolaylı iş birliğı) bu bağlamı etkileyen faktörlerdir (Bozhovich, 2009).

Hu, Li, Zhang, Roberts ve Vitiello'nun (2021) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla matematik etkinlikleri yaparken tanıma, karşılıklı konuşmalar ve öğretmen ısrarı gibi geri bildirim stratejilerinin çocuklar tarafından alışılmış olduğı ve bu nedenle öğretmenin tepkilerinin ve eylemlerinin aşamalı destekleme sırasında etkisiz kaldığı belirlenmiştir. Obukhova ve Korepanova (2009) ise, ipuçları ve yönlendirici sorular gibi aşamalar dışında, yetişkinin çeşitli konumlarda (aktif yetişkin, tarafsız yetişkin, beceriksiz yetişkin gibi) eyleme yönelmesi, dolaylı deneme ve yanılmayı teşvik etmesi, konuşma ifadeleri ve özellikleri üzerinde farkındalık sağlaması şeklinde de destek verebileceğini belirtmektedir. Ankrum, Genest ve Belcastro (2014), anaokulu öğretmenin destek sırasında kullandığı doğrudan açıklama, açık modelleme, katılma davetleri, doğrulama ve anlatma gibi kasıtlı sözel yapı desteklemenin erken okuryazarlık eğitiminde çocuğun ulaşabileceğı en üst seviyeye doğru onu teşvik edeceği sonucuna ulaşmıştır. Diğer çalışmalarda ise öğretmenlerin sınıftaki okuma etkinliklerinde genellikle genellemeyi, akıl yürütmeyi ve tahmin etmeyi içeren düşük destekli üç tip aşamalı desteklemeyi kullandıkları; buna karşın yüksek destek gerektiren aşamalı destekleme türlerinin (birlikte katılma, seçenekleri azaltma, ortaya çıkarma) çok düşük oranlarda gerçekleştiğı belirlenmiştir (Pentimonti vd., 2017). Wasik ve Jacobi-Vessels (2017), öğretmenlerin sözlü desteğinin, çocukların serbest oyun zamanlarında dil gelişimlerini desteklemesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çocuklara sorulan sorular, onların oyun sırasında düşüncelerini, eylemlerini ve planlarını kelimelerle ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Çocukların kullandığı kelimeler için açık tanımlar sağlamak onların kullanmakta oldukları kelimelerin anlamlarını netleştirmeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğretmenin oyun sırasında çocukların kelimelerini yeniden şekillendirerek ve oyun ile önceki deneyimleri arasında bağlantı kurarak, yani çocukların dilini güçlendiren amaçlı ve anlamlı geri bildirim kullanması da sağlanacaktır.

Öğretmenin, çocuğa kendine yönelik konuşmayı kullanması için aşamalı desteklemeyi uygulaması, problem çözme bilgisini ve sorumluluğunu yetişkinden çocuğa aktarmanın bir aracı olarak görülmektedir. Bu destek, çocukların kendi sorularını yanıtlayabileceklerini ve davranışlarını nasıl düzenleyebileceklerini fark etmelerini sağlayan kendine yönelik konuşmayı teşvik etmeyi amaçlar (Kearn, 2000). Yaşları 36-60 ay arasında değışen 40 çocuk (20 erkek, 20 kız), anaokulunun ayrı bir odasında seçici bir dikkat görevi üzerinde çalışırken kendine yönelik konuşmaları ve araştırmacının aşamalı

destekleme yaptığı durumlar videoya alınmıştır. Araştırmacının, çocuğun başarısız olduğu durumlarda doğru yanıtı bulması için sağladığı destek, çocukların kendi hatalarını keşfetmelerine ve doğru cevabı kendilerinin düşünmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış sorulardan oluşmuştur. Aşamalı destekleme sağlandıktan sonra, çocukların sessiz olmaksızın kendilerine yönelik konuştuklarında bir sonraki maddede başarılı olma olasılıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Kendine yönelik konuşmanın işbirlikçi görevden bağımsız görev performansına geçişi kolaylaştırdığı ve çocukların kendine yönelik konuşma kullanmalarının görev başarısını artırdığı yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca daha yüksek oranda üst bilişsel kendine yönelik konuşma yapan çocukların, bir yetişkinin doğrudan yardımı olmadan zorlu görevleri tamamlamaya veya çalışmaya daha yatkın oldukları görülmüştür (Winsler, Diaz ve Montero, 1997). Öğretmenlerin sınıfta aşamalı destekleme stratejilerini kullanmaları üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çocuklarda artan öğrenme ve olumlu sonuçlara katkıda bulunduğunu göstermektedir. Her bir çocuğun potansiyel gelişim alanı çerçevesinde çalışmanın amacı, onların kendi öğrenmeleri üzerinde giderek daha fazla kontrol ve sorumluluk alabilen bağımsız öğrenenler olmalarına yardımcı olmaktır.

Aracıların Kullanımı

Okul öncesi dönemde çocukların daha yüksek zihinsel işlevler geliştirmelerinde önemli bir etken, araçların kullanımıdır. Erken yaşlarda araçların kullanımı, üst düzey düşünmenin gelişimini destekler ve kavramların içselleştirilmesini kolaylaştırır. Bu süreç, çocukların yeteneklerini genişletir ve görevleri daha yönetilebilir hale getirir. Ayrıca farklı bağlamlar arasında bağlantı kurma yetilerini de geliştirir (Bodrova ve Leong, 2010).

Zihinsel araçların gelişimi, göstergelere, kelimelere ve işaretlere dayandığı için bunlar göstergebilimsel sistemler olarak adlandırılabilir (Veraksa ve Veraksa, 2018). Araçlar ve işaretler, her ikisinin de birer aracı olması bakımından benzerdir. Araçlar, fiziksel dünyayla etkileşime aracılık ederek dış dünyadaki bir şeyi değiştirmek için kullanılırken, işaretler içe dönük düşünme araçlarıdır ve bireyin zihnindeki bir şeyi değiştirmek için kullanılır (Gillespie ve Zittoun, 2010). Geleneksel işaret sistemleri (konuşma, yazı, sayı sistemleri, haritalar vb.), daha yüksek zihinsel bir organizasyonu içerir ve işaretlerin davranışa dâhil edilmesiyle birlikte dış nesnelerle uygulamada

yeniden düzenlenir (Linask, 2019). Örneğin, bir kürek, çukur kazmak için bir araç olarak kullanılabilir gibi, kendine veya başkasına bir çukur kazmasını hatırlatmak için kapının yanına yerleştirilmişse aynı zamanda bir hatırlatıcı işaret olarak da kullanılabilir (Gillespie ve Zittoun, 2010).

Vygotsky'ye göre, dil de bir işaret olarak kullanılan önemli bir araçtır. Konuşma ile birlikte, çocuğun problem çözme, planlama yapma ve düşünceyi organize etme becerileri gelişir. Okul öncesi eğitime yönelik tüm programlar, konuşma gelişimine yönelik görevler içermektedir. Bu görevler, çocukların ifadeler oluşturma, bir hikâyeyi yeniden üretme ve onu yeniden anlatma gibi faaliyetleri kapsamaktadır (Veraksa ve Veraksa, 2018). Öğretmenlerin rutin ve etkinlikler arasında iyi organize edilmiş geçişlerle çocukların seçebilecekleri öğrenme etkinlikleri tasarımları (oyun temelli matematik etkinliği vb.), öğrenme sürecinde çocukları aktif aracı olmaya teşvik eder (Karabon, 2019). Ayrıca bu geçişlerin müzikli içeriklerle olması, çocukların dil ve dikkat gibi bilişsel işlevlerini düzenlediği ve hatırlama ile tanıma sağlayan bellek performansını geliştirdiği belirlenmiştir (Diaz Abrahan, Bossio, Benítez ve Justel, 2022).

Davranışsal öz düzenleme, dürtüsel davranışlar sergilenmeden önce düşünmeyi, nasıl bir davranış sergileyeceğini planlamayı ve hayal kırıklıklarının üstesinden gelerek tepkileri kontrol etmeyi içerir. Öz düzenlemenin davranışsal boyutu, dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol mekanizmasının birleşiminden oluşur. Davranışsal öz düzenleme, bireylerin dikkatlerini odaklamalarını ve sürdürebilmelerini, yeni bilgiyi hayata geçirebilmelerini ve bulundukları ortama uygun davranışlar sergileyebilmelerini sağlar (Aro, Poikkeus, Laakso, Tolvanen ve Ahonen, 2015). Vardi ve Demiriz (2021), çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Ayrıca çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin, okula devam sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Kendine yönelik konuşmanın, çocukların duygu düzenlemesi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Day ve Smith, 2013). Mizaç olarak yüksek öfke tepkiselliği gösteren 4 yaşındaki çocukların, kendine yönelik konuşma sergilediklerinde, 9 yaşına geldiklerinde dolaylı olarak (engelleyici kontrol yoluyla) daha yüksek duygu düzenleme becerileri geliştirdikleri görülmüştür (Whedon, Perry, Curtis ve Bell, 2021). Kendine yönelik konuşmanın, dışsal bir aracı görevi görmektedir. Fleer ve Hammer'a (2013a) göre, masalların anlatılması, yeniden anlatılması ve canlandırılması süreçlerinde duygular ile biliş arasında dinamik bir etkileşim gerçekleşir. Bu süreçler, çocukların duygu

düzenlemelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Fleer ve Hammer (2013b), bu süreçleri grup içinde duygu düzenlemesini kültürel ve tarihsel bağlamlar içinde ele almışlardır. Bu bağlamda, çocukların duygusal deneyimlerinin grup içindeki etkileşimlerle şekillendiği görüşünü savunurlar.

Çocukların gerçek gelişimine odaklanan öğretmen “geleneksel”, çocuğun potansiyel gelişim alanına odaklanan öğretmen ise “yapılandırmacı” bir role sahiptir. Çocukların dili (hedefler, korkular, istekler ve ilgi alanları) kullanma sürecinde, öğretmen onların dil gelişimini iyi gözlemlemelidir. Çocukların fikirlerini paylaşımlarındaki motivasyonu canlı tutmak için, çocukla birlikte çalışarak onların isteklerinin farkına varmalı ve onlarla temas kurabilmelidir. Dilin aracılığı, sosyal süreçte ya etkilenmek ya da başkalarını etkilemek için ortaya çıkmaktadır (Reunamo ve Nurmilaakso, 2007). Öğretmenin, öğrenmenin sosyal ortamını organize etmek için hedef çocuğun öğrenmesine aracılık etmesi gerekir. Daha sonra, öğrenen çocuğun diğer arkadaşlarının aldığı görevlerde aracılık etmesi sağlanır. Bu durumda, öğretmen-çocuk etkileşimli aracılığı, çocuk-çocuk aracılığından farklıdır. Liderliği çocuğun yaptığı öğrenme aracılığında, öğrenen çocuk tarafından içselleştirme sağlanmaktadır (Guk ve Kellog, 2007).

Çocuklar, birlikte büyüdüğü yetişkinlerle bütünleşmeleri için ihtiyaç duydukları kültürel araçlarla aşamalı olarak tanıştırılırlar. Yetişkinler, çocukların kaynakları ve uzmanlıkları üzerine inşa edilen müfredat ve öğrenme deneyimleri tasarlayarak, çocukların kültürel ve tarihsel bağlantılarını anlamalarına yardımcı olur. Çocuklar öğrenme deneyimlerinde ve başkalarıyla etkileşimlerinde, sosyal-kültürel geçmişlerini ve bilme yollarını öğrenme süreçlerine, oyunun aracılığını dâhil ederek sosyal, kültürel ve tarihsel bir bakış açısı geliştirebilirler (Karabon, 2019). Öğretmenler, araçların kullanımına yönelik eğitimle, çocukların oyun için bir plan geliştirmelerine, oyun sırasında kendi kendilerini izlemelerine, sorunları çözmelerine ve planlarını gerçekleştirmelerine nasıl yardımcı olacaklarını öğrenirler. Çocukların etkinlikleri planlamaları, bu planları belleklerinde tutmaları ve oyun sırasında canlandırmaları, yürütücü işlev becerilerini (zihinsel esneklik, kasıtlı bellek, odaklanmış dikkat ve engelleyici beceriler dâhil) destekleyen eylemler olarak görülmektedir (Goble, Flynn, Nauman, Almendarez ve Linstrom, 2021).

Paylaşılan Etkinlik

Çocuklar, bir yetişkine güvenir ve ortak bir öğrenme görevinde ondan rehberlik ve yardım alarak öğrenirler. Bu sosyal çevrede karşılıklı etkileşim içinde olduklarının farkındadırlar. Başka bir çocuğun bilmediğini fark ettiklerinde, doğru yanıtı ima ederek veya nasıl devam edeceğini göstererek ona yardımcı olurlar ve öğretirler. Erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilir paylaşılan düşünce, “sorgulama”, “gösterme”, “anlatma” ve “diyalog” gibi kategorilerle kodlanarak tanımlanmaktadır (Siraj-Blatchford, 2009). Paylaşılan düşünce ve üretken sınıf diyalogunun teşvik edilmesi sayesinde, çocuklar iletişim, düşünme ve anlama konularında iş birliği içinde nasıl ilerleyeceklerini öğrenirler (Van der Veen, Van Kruistum ve Michaels, 2015).

Öğretmenler, çocukların bilişsel becerilerinin gelişimine destek olmak için kültürel araçları içselleştirmelerine paralel olarak, öz düzenleme becerilerinin gelişimini de sağlayabilirler. Vygotsky’ye göre, çocuklarda öz düzenleme davranışlarının gelişmesi için gerekli olan üç kritik koşul vardır. Birincisi, yüksek zihinsel işlev geliştirmek için çocuklar bunu önce öznel arası (paylaşılan) düzlemde deneyimlemelidir. Bu, çocukların hem başkalarının düzenleyici davranışlarının öznesi (yetişkinlerle etkileşimlerinde olduğu gibi) hem de diğer kişilerin davranışlarını düzenleyen aktörler (akranlar veya daha küçük yaştaki çocuklarla etkileşimlerinde) olarak hareket etmeleri gerektiği anlamına gelir. İkincisi, çocukların bireysel olarak öz düzenleme becerilerini bağımsız bir şekilde kullanmalarını sağlayacak belirli kültürel araçları öğrenmeleridir. Çocukların öğrendiği bu tür ilk araçlardan biri kendine yönelik konuşmadır. Çocuklar, kendi kendilerine yönelik konuşma yaptıklarında, bir zamanlar yetişkinlerin davranışlarını düzenlemek için kullandıkları kelimeleri, artık kendi öz düzenleme amaçlarıyla kullanırlar. Üçüncü olarak ise, çocukların hayali oyunlara katılmalarıdır (Vygotsky, 1998). Çocuklar, diğerleriyle olan yaşantılarını sembolik oyunlarında paylaşmaktadır. Öğretme/öğrenme durumu, öğretmenin müdahaleleri ve çocuklarla olan etkileşimleri, çocuklar arasındaki etkileşimlerde “ortak düzenleme işlevi” görmektedir (Allal, 2020).

Paylaşılan alan içerisinde çocukların yaşı büyüdükçe anlatılarındaki sözdizimsel karmaşıklığın ve sözcük çeşitliliğinin arttığını, jest kullanımının ise azaldığı görülmektedir. Jestler, sözdizimsel becerilerde daha az yetkin olan çocuklar tarafından anlatı inşasında bir destek olarak kullanılmıştır (Zampini vd., 2016). Bradley ve Reinking (2011), öğretmen-çocuk arasındaki dil etkileşimlerini kitap paylaşımı, yarı yapılandırılmış grup etkinlikleri ve yemek zamanlarında incelemiştir. Kitap paylaşımı

ve yemek zamanlarının, çocukların dil etkileşimlerini zenginleştirdiği- nicelik olarak arttırdığı ve nitelik olarak derin sohbet içeriklerine sahip olduğu- belirlenmiştir. Paylaşılan kitap okuma sırasında öğretmenlerin bağlama dayalı konuşma sıklıklarının, bağlamdan bağımsız konuşma kullanımına göre çocukların yıl boyunca daha fazla kelime öğrenmesini sağladığı belirlenmiştir (Hindman, Wasik ve Erhart, 2012).

Çocukların dil gelişimi için öğretmenin kitap okuma, paylaşılan etkinlik ve küçük grup etkinliklerindeki dil kullanımı incelendiğinde, öğretmenin konuşmasındaki farklılıkların öncelikle ortamla ve öğretmenin pedagojik becerisi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Hikâye kitapları okunduğunda, çocukların toplam kelime, farklı kelimeler ve farklı türde karmaşık kelimeler duyma oranları artmaktadır. Böylece, kelime anlamları hakkında daha fazla konuşmuşlardır. Hatta bu kitapların birinci ve ikinci kez okunması sırasında, öğretmenlerin kelimeleri tanımlaması, olay örgüsü ve karakterleri anlatması ve çocuklarla tartışması sağlanmıştır (Dickinson, Hofer, Barnes ve Grifenhagen, 2014). Çocuklardan, kendilerine anlatılan hikâyeyi yeniden anlatmaları istendiğinde, iş birliği içinde öğretmenlerinin aşamalı desteklemenin yardımıyla anlatmışlardır (Oshiro, Pihl, Peterson ve Pramling, 2019).

Öğretmenlerin hikâyeyi okuduktan sonra daha çok kim, ne, ne zaman, nerede gibi kısa cevaplı sorular sordukları ve çocukların yalnızca evet/hayır yanıtı vermelerini gerektiren soru formları kullandıkları belirlenmiştir (Deshmukh vd., 2019). Bu durum, çocuklar için tek bir kelimelik yanıtlar vermelerine neden olmuştur. Oysa hikâyenin okunması sırasındaki öğretmen-çocuk etkileşimi, tartışma ve yansıtarak, ön izleme ve tartışma yapılarak kurulan, orta derecede anlayanlara göre daha fazla çocuk konuşması ve daha ayrıntılı çocuk ifadeleri ile ilişkilendirilmiştir (Zucker, Bowles, Pentimonti ve Tambyraja, 2021). Öğretmen, metinsel temsillerin inşası ve kullanımını desteklemek amacıyla, bir metnin konusunu ve uygun sözcüklerle nasıl detaylandırılabilirliğini göstermek için çocukların oyun etkinliklerine katılır. Doğal bir şekilde açık uçlu sorular sorar, gerekirse açıklama ister, çocukların sözlerini tekrar eder ve çocukların mesajlarını yazmalarına yardımcı olur (Van Oers, 2007). Toub ve diğerleri (2018), paylaşılan kitap okumanın ardından yetişkin rehberlikli oyunun, çocukların ifade edici dil becerilerinin gelişiminde serbest oyuna göre anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Çocukların etkinliklere katılımını artıran ilk şartın, çocukların öğretmenlerle konuşması ve öğretmenin ortamda bulunması olduğu belirlenmiştir. Çocuklarla öğretmen etkileşimleri, katılımlara giriş ve çıkışlar arasında bir köprü işlevi görmekte, akran etkileşimleri ve kendine yönelik konuşma ise devam eden katılımları sürdürmektedir

(Test ve Cornelius-White, 2013). Öğretmenin ortamda bulunmasına bağlı olarak, akran etkileşimlerindeki olumlu değişimlerin meydana gelme ihtimalinin arttığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal aşamalı olarak destekleme davranışları, öğretmenin hedef çocuğun yakınında bulunarak öğretmesi/model olması, iletişimi teşvik etmesi, yönlendirmelerde bulunması, yorumlar/öneriler/sorular sorması ve bir akrana atıfta bulunması gibi durumlar, çocukların olumlu akran etkileşimleri ile pozitif olarak ilişkilendirilmiştir (Acar, Hong ve Wu, 2017). Çocuklar, devam eden etkinlikler ve kullanılacak materyallerle ilgili çoğu seçimi/kararı kendileri verdiklerinde (çocukların neyi inşa edeceklerine ve nasıl inşa edeceklerine karar verdikleri serbest oyun sırasında) daha olumlu akran etkileşimleri göstermektedir (Smidt ve Embacher, 2020). Öz düzenlemeyi arttıracak şekilde düzenlenmiş öğrenme ortamı, çocukları aktif öğrenmeye ve kendi öğrenme süreçlerini düzenlemeye teşvik etmektedir (Prochner, Cleghorn ve Green, 2008).

Hâkim Etkinlik Olarak Oyun

Okul öncesi dönemde bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerin kazanılmasında Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında, öğrenme ne kadar zenginleştirilirse, o kadar nitelikli bir eğitimden bahsedilir. Çocuk, öğrenmenin öznesi olarak konumlanmalıdır. Vygotsky, öğrenmenin “eğlenceli” olması gerektiğine inanmıştır (Smagorinsky, 2011). Bodrova ve Leong (2005), bu yaş döneminde eğitimin düzenlenmesine ilişkin kavram ve yöntemin temelini, öncü etkinlik olarak “oyunun” oluşturduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemde öğrenme için oyunun bir mihenk taşı olduğu vurgulanmaktadır.

Oyun, sosyal rollerin, kuralların ve sosyal organizasyonun diğer bütünleyici yönlerinin aktif olarak benimsenmesini içermektedir. Çocukların ev ve okul ortamında maruz kaldıkları iletişim, anlam ve işaretler, çocuk tarafından taklit edilerek oyun aracılığıyla zaman, mekân ve bağlamlar arasında sosyal okuryazarlık uygulamalarına dönüşmektedir (Worthington ve Van Oers, 2017). Vygotsky'e göre, hayal gücü imgeleri gerçek duygular için içsel bir dil sağlamaktadır. Hayali imgeler ve taklit davranışları içermesi bakımından oyun, çocuğun deneyiminin zenginleşmesini ve zihinsel süreçlerinin gelişimini desteklemektedir (Veresov ve Kulikovskaya, 2015; Vygotsky, 1967). Bu bakış açısıyla, duygular düşüncelerin ayrılmaz parçaları olarak görülmektedir.

Çocukların günlük hayatta yaşadıkları çatışmaları oyun içerisinde hayali olarak ifade etmelerine fırsat tanınmasının, davranışlarının transfer edilmesine (Bodrova ve Leong, 2018b) ve böylelikle duygularının düzenlenmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Pursi, Lipponen ve Sajaniemi, 2018). Çocuklar evlerindeki kültürel ortamı oyunla okul ortamına taşımaktadırlar. Hayali oyun sayesinde, kahramanın yerine toplumsal düzen içerisinde kendilerini yeniden konumlandırma fikrine dayanan yansıtıcı iletişim kurarlar. Çocuklar, oyun aracılığıyla bireysel ve toplumsal olarak bakış açılarını yeniden gözden geçirme denemesi yaparlar.

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı temelinde, çocukların oynadıkları -mış gibi oyunların potansiyel gelişim alanı bağlamında yetişkin tarafından desteklenmesiyle (Bodrova, Germeroth ve Leong, 2013), onların aşama aşama gelişim sağladıkları, akademik becerilerde ilerleme gösterdikleri (Bodrova, 2008) ve bu doğrultuda öz düzenleme becerilerinin geliştiği bildirilmiştir (Savina 2014). Bu kuram, oyunun çocuğun tüm gelişim alanlarında olumlu yönde bir değişim sağladığını, çocuğun bu etkinlikten haz aldığını ve bu sayede bilişsel süreçlerin gelişimine katkı da bulunduğunu vurgulamaktadır.

Çocukların ve öğretmenlerin içinde bulunduğu hayali oyun dünyalarında, çocukların yürütücü işlevlerini (çalışan bellek, bilişsel esneklik ve üst düzey planlama) desteklemek için drama, sosyal bağlam ve perezhivanie gibi araçlar kullanılmaktadır. Böylece hayali oyun yoluyla çocukların yürütücü işlev becerileri geliştirilebilmektedir (Fleer, Veresov ve Walker, 2020). Vygotsky'e göre, öz düzenleme "yüksek zihinsel işlevlerin" ortaya çıkışını işaret eden kritik bir gelişim adımıdır. Öz düzenleme becerilerini kazanma süreci, çocukların fiziksel, duygusal ve bilişsel işlevleri üzerinde kontrol kazanmak için dil ve diğer sembolik sistemler gibi belirli kültürel araçlarda ustalaşmalarını gerektirmektedir (Bodrova ve Leong, 2006). Çocuklar, sosyal etkileşimler sayesinde formal veya informal olarak öz düzenleme becerilerini kazanmakta ve daha sonra içselleştirilerek bağımsız olarak kullanılabilir hale gelmektedir (Vygotsky, 1978). Smolucha ve Smolucha (2021), çocukların nesne değiştirmeyi kullandıkları taklit oyunlarının, ileri düzey zihinsel işlevlerin giderek daha fazla kullanılmasını ve öz düzenleme gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir

Öğretmenler, serbest oyun esnasında çocukların oyunlarına farklı şekillerde dâhil olmaktadır. Bir okul öncesi öğretmenin, oyunun hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik yaklaşımları bilmesi gerekmektedir. Loizou (2017), çocukları sembolik oyunun olgun biçimlerine doğru destekleyen bir öğretmenin uygulamalarına dair bir öğretmen

kılavuzu oluşturmuştur. Bu kılavuzda, çocukların oyuna katılımlarını yansıtmak, rol ve senaryo geliştirme becerilerini takip etmek ve müfredat değişiklikleri/oyun etkinliklerini planlama yer almaktadır. Van Kuyk (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenin oyun ve öz düzenleme içeren bir müfredatın nasıl tasarlanacağını ve öğrenmenin zenginleştirilmesini nasıl destekleyebileceği açıklamaktadır. Çocukların kendilerini “şimdi” ve “buradan” uzaklaştırarak soyut temsillere doğru ilerleyebilmeleri için öğretmenin oyuna katılması ve yönlendirme, gösterme, genişletme, derinleştirme aşamalarını kullanarak onlara model olması gerekmektedir. Loizou’nun (2017) kılavuzu, oyunun değişkenlerini (hayali oyun için rol geliştirme), çocukların oyun becerilerini (basit ve karmaşık beklenen eylemler), belirli oyun türlerinin olgun biçimlerine (bir senaryoyu keşfetme) yol açmayı ve öğretmenin oyuna katılım şeklini (rolü detaylandırmak için sorular sorması) içermektedir. Hayali oyun sırasında öğretmenler, oyuna gömülü eğitici konuşma, açık öğretimsel konuşma, oyun dili koçluğu ve oyun yönetsel konuşma türlerinde farklılık gösteren dili kullanmaktadırlar. Oyuna gömülü eğitici konuşmayı sıklıkla kullanan öğretmenler, çocukların konuşma sıklığında nispeten yüksek puan almıştır (Meacham, Vukelich, Han ve Buell, 2013).

Öğretmenlerin serbest oyun sürecindeki rolü, çocukların gelişiminde önemli bir parametre olarak ele alınmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerinde nasıl bir strateji izlemeleri gerektiğine dair önemli çıkarımlar sunmaktadır. Nitekim öğretmenlerin serbest oyun sırasında çocukların gelişimini destekleyici stratejiler geliştirmesi gerektiği, çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir (Aras, 2016). Kalkan (2016), Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı’na dayanan eğitim uygulamalarının öğretmen-çocuk etkileşimine etkisini incelemiştir. Araştırma, deney grubundaki öğretmenlerin sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek boyutlarında daha olumlu etkileşimler sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu grubun sosyo-dramatik oyuna yönelik yaklaşımlarında da olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Öğretmenlerin, serbest oyun sırasında çocuklara daha fazla odaklandığı ve çocuklarla daha yoğun etkileşimde bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerle çocukların serbest oyun sürecine dair yapılan görüşmelerde çocuklarla oynamanın önemli olduğunu vurguladıkları ancak uygulamalarında çocukların serbest oyun oynadıkları sürede sınıf yoklaması aldığı, günlük planları ve evrak işlerini tamamladığı görölmüştür. Oyun zamanında öğretmenler, çocukların oyunlarında pasif ve izleyici rolde bulunmuşlardır. Bu rolde öğretmenler, çocukların oyunlarını izleyerek çocuklar onlara soru sorduğunda yanıt vermişlerdir. Ancak öğretmenlerden sadece biri oyun sırasında gözlem yaparken not tutmuştur.

Öğretmenler oyun içinde çocukların özgürce hareket etmelerine ve kendi seçimlerini yapmalarına izin verdiklerini ancak aktif bir şekilde etkileşimde bulunmadıklarını ortaya koymuştur. Aralarından sadece bir öğretmen evraklarıyla ilgili işlerini bitirdiğinde, bir çocuğun oyundan sıkıldığını fark etmiş ve onun oyununa katılmıştır. Sınıf içinde öğretmen-çocuk etkileşimi oldukça zayıf bulunmuştur (Aras, 2016). Çocuklar, yetişkinlerin yönettiği etkinliklere veya günlük rutinlere ve geçişlere kıyasla, kendilerinin yönlendirdiği etkinlikler sırasında daha olumlu akran etkileşimleri göstermiştir. Buna karşılık etkinliklerde öğretmenin varlığı, olumsuz akran etkileşimlerini engellemek için hala çok önemli görülmektedir. Öğretmenin sosyal aşamalı desteği, çocukların akran etkileşimleriyle olumlu bir şekilde ilişkili bulunmuştur (Acar ve diğerleri, 2017). Çocuğun zorlu görevlerle baş etme sürecinde öğretmenlerin ne zaman cesaret verici bir söz veya pratik yönerge sunacaklarına ya da ne zaman geride duracaklarına karar vermeleri kritik bir önem taşır. Bu an be an karar verme süreci büyük ölçüde sezgisel ve bilinçaltı bir süreçtir (Korthagen, 2010). Ancak öğretmenler, çoğu zaman bilinçdışında olsa bile, sağladıkları desteklerin türü ve zamanlamasının bir strateji ve mantığı olduğunu savunmuşlardır. Vygotsky'nin potansiyel gelişim alanı kavramı, öğretmenlerin çocukların mevcut yeteneklerinin hemen ötesindeki görevleri yönetmelerine yardımcı olarak nasıl etkin bir destek sağladıklarını açıklamaktadır. Uygulama sırasında öğretmenler, açık ve örtülü ipuçları yoluyla bir sistem oluşturmakta, çocukların özerkliğini teşvik etmekte ve böylece çocukların kendi kendini düzenleyen problem çözme yeteneklerinin gelişimini desteklemektedirler (Kelley, 2018).

Öğretmenlerin sınıf içi sorumlulukları, çocukların kendi rollerini anlamalarına ve deneyimlemelerine izin vererek, onların duygusal gelişimlerine oyun yoluyla katkıda bulunmaktadır (Colliver ve Veraksa, 2021). Çocuğun oyundaki bireysel ihtiyaçlarına öğretmenin yanıt vermesi ve destek olması, öğretmen-çocuk arasında kurulan güçlü etkileşimin, daha sonrasında çocukların bağımsız olarak oyun kurabilme becerilerinde olumlu yönde bir değişime yol açtığını göstermektedir (Trawick-Smith ve Dziurgot, 2011). Çocuklara serbest oyun zamanında özgürlük tanınması, onların özne-özne ilişkisi içinde kendi yaşamını inşa etmek ve dönüştürmek için kazanacakları temel insani becerilerden biridir. Çocuğun kendi oyunu içinde özgürce davranabilmesi, insanın sosyal olarak anlamlı faaliyetlerin aracılığı olarak daha yüksek psikolojik işlevleri içselleştirmesini sağlamaktadır (Shepel, 1995). Özgürlük, belirli bir sosyal etkinlik yoluyla inşa edilebilen kültürel-tarihsel bir kavramdır.

Özgünlü ve Veziroğlu Çelik (2018), öğretmenlerin fiziksel ortamı hazırlayan, oyun başlatan, gözlemci, oyun arkadaşı ve problem çözücü rollerini üstlendiklerini belirtmiştir. Öğretmen, çocuklarla birlikte aktif bir oyuncu olarak oyunun içerisine girdiğinde, çocukların öğrenmesini desteklemeye devam ederken onların bakış açılarını anlama fırsatı kazanmaktadır (Devi, Fleer ve Li, 2021). Yetişkinler, çocukların oyunlarında gerçek ortaklar olmalı ve çocuklar için potansiyel gelişim alanını yaratmak amacıyla uygun anlatı yöntemlerini kullanmalıdır. Yetişkinler tarafından başlatılan etkinliklerden ziyade, çocukların başlatmasına izin verilen etkinliklerde, çocukların öz düzenleme ve üst biliş gösterme olasılıkları artmıştır. Yetişkinler tarafından başlatılan etkinliklerde çocukların, kontrolü yetişkinlere bıraktığı görülmüştür (Robson, 2016).

Sembolik oyun, çocukların kendine yönelik konuşma sıklığını ve etkinlikler boyunca motivasyonlarını artırmaktadır (Sawyer ve Brooks, 2021). Çocukların büyüdükçe gelişen dil yetkinliği ile hayali oyun becerilerinin eşzamanlı olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca daha önceki taklitlerin daha sonraki alıcı kelime dağarcığını öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır (Kızıldere, Aktan-Erciyes, Tahiroğlu ve Göksun, 2020). Çocukların eğitiminde sürekliliğin, oyun ve öğrenmenin entegrasyonunun sağlanması, oyun ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından oluşan bütünleşik etkinlikler ile ortaya çıkan okuryazarlık arasındaki bağlantıya vurgu yapılmaktadır (Pyle, Prioletta ve Poliszczuk, 2018). Oyunun, çocukları doğrudan matematiksel düşünmeyle meşgul eden etkileşimlerin matematik öğrenimi üzerindeki etkilerine de değinilmektedir. Öğretmenlerin, çocukları matematiksel düşünmeye yönlendirecek sınıf içi oyun etkileşiminde bulunmalarının, onların erken matematik performanslarını artırdığı belirlenmiştir (Trawick-Smith, Swaminathan ve Liu, 2016). Bununla birlikte, oyunun kullanımına ilişkin öğretmenlerin, etkinliklerle nasıl bütünleştirecekleri, hangi alanlarla sınırlayacakları konusunda bazı kaygılar taşıdığı ve gerekli bilgi ve becerilerde eksiklik hissettikleri belirtilmiştir (Nor Puteh ve Ali, 2013).

Öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimini desteklerken öncelikli olarak olumlu ilişkilerin kurulması için günün planlanması gerektiği (etkinlik önerme, çocuklarla seçim yapma), destekleyici bir ortamın oluşturulması (fiziksel ve sosyal çevre), çocukların konuşmaya teşvik edilmesi (ilgi alanlarına göre konuşma konularının seçilmesi ve soru sorma) ve çocuklarla konuşmanın (çocukların söylediklerini genişletme ve yeni bilgiler ekleme) erken dil gelişimini desteklemede etkili olduğu belirtilmektedir (Gingras, McMahon-Morin, Rezzonico ve Duchesne, 2023). Çocukların becerilerini serbest oyun zamanında “oyun planlama modeli” kullanarak

geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma ile çocukların becerilerindeki değişimler incelenmiştir. İncelenen bu beceriler, “konuşma ve dinleme becerisi”, “güven ve bağımsız davranış geliştirme becerisi”, “öz düzenleme”, “problem çözme becerisi” ve “ince motor beceriler” olmak üzere beş tema altında toplanmaktadır (Ertürk Kara, Ayrancı ve Çoksoyluer Kılıç, 2016). Öğrenme merkezlerine ilişkin fiziksel düzenlemelerin, çocukların bağımsız hareket etme, serbest oyuna aktif katılım gösterme ve etkinliği tamamlama becerilerinde gelişme sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların eylem sürecine kıyasla göreve daha fazla dikkat ettikleri, öğreticiyi takip ettikleri ve kuralları hatırladıkları görülmüştür (Ertürk Kara, 2018). Güler’de (2007) “oyun planlama” modelinin, çocukların çizim yaptıkları planlamaların düzenli bir sıra ile tutulduğunda, çocuğun ince motor becerileri, sosyal becerileri, okuma-yazma becerileri ve öz düzenleme gibi birçok gelişim alanında ilerlemelerin gözlemlenebileceğini vurgulamıştır. Gupta (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğretmenler çocuklara bildikleri kitaplarla ilgili dramatizasyon yaparak onları yeni bilgilerle tanıştırdığı ve çocukların kendi hikâyelerini canlandırmalarını sağlamıştır. Daha sonra çocukların öğretmenlerine kendi hikâyelerini yazmalarını istedikleri görülmüştür. Böylelikle çocukların kendi hikâyelerini dramatize etmeleri okuryazarlık becerilerini geliştirmek için kullanılmıştır. Çocukların kendi sesleriyle hikâye anlatmalarının, diyaloglar kurmalarının ve mesajlarını iletmelerinin sonucunda sınıftaki diğer çocuklar tarafından bu hikâyelerin senaryolaştırıldığı görülmüştür. Paylaşılan kitap okumanın ardından oyun yoluyla çocukların dil becerilerinin, kelime dağarcığının genişlemesi ve sözdiziminin karmaşıklaşmasıyla birlikte geliştiğini göstermiştir (Hadley ve Dickinson, 2019; Toub ve diğerleri, 2018). Ayrıca çocukların duygusal deneyimlerini senaryolaştırmalarının, onların özgüven ve özsaygı düzeylerini artırdığı, toplumsal konulara yönelik farkındalıklarının ve ilgilerinin arttığı, çatışma çözme becerilerinin geliştiği ve farklı bakış açılarını tanıma yetilerinin güçlendiği bulunmuştur (Gupta, 2009).

Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramına göre, çocukların bilişsel gelişimi, sosyal etkileşimler ve kültürel araçlarla zenginleştirilen öğrenme ortamları aracılığıyla ilerlemektedir (Vygotsky, 1998). Zihnin Araçları Müfredatı, bu kuramsal çerçeveyi uygulamaya yansıtarak, çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Benzer şekilde, Vygotsky’nin diğer uygulamaları da çocukların gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Örneğin, dramatik oyunların çocukların duygusal düzenleme becerilerini nasıl geliştirdiği üzerine yapılan çalışmalar, bu çerçevede değerlendirilmektedir. Meng, Flee, Li ve Hammer (2023), dramatik oyunun, çocuğun

duygularını düzenlemesini sosyal çevre dinamikleri aracılığıyla nasıl desteklediğini araştırmıştır. Duygusal düzenlemede, “Oyun Dünyası”ndaki dramatik kurgunun eğitmeni-araştırmacı ile birlikte deneyimlenmesi yoluyla desteklenen duygu düzenleme gelişiminde yaşanan duygusal arındırma sürecinin çocuğun duygularını düzenlemesindeki değişiklikleri belirlenmiştir. Dışsal aracı (mikrofon, oyun planı ve temizliğe başlama şarkısı) ve desenli hareket oyunu (daire oyunları) kullanmanın çocukların kendi kendini yönlendiren faaliyetlerde bulunmalarına ve özerkliklerini artırmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Shiu, Wang ve Chen, 2018). Bu tür araçlar ve oyunlar, çocukların dışsal destekler aracılığıyla kendi davranışlarını düzenlemelerine ve kontrol etmelerine olanak tanımaktadır. Bu da Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramına göre çocukların daha yüksek bilişsel süreçler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Nilsson, Ferholt ve Lecusay (2018) bu çalışma ile öğrenmeyi sadece öğretim ve öğretimin bir sonucu olarak değil, oyun ve keşfetmenin bir sonucu olarak gören yeni bir pedagojik yaklaşım önermektedir. Araştırmacılar, sosyo-dramatik oyun ve dramatizasyon gibi etkinliklerin çocukların hayal gücü ve yaratıcılık için sembolik temsiller geliştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Keşfetmenin, yani nesne oyununun ise çocukların meraklarını ve problem çözme yetilerini destekleyerek sosyal ve bilişsel gelişimlerini teşvik ettiği belirtilmiştir. Keleş, Yurt ve Kandır (2018) yaptıkları çalışmada çocukların -mış gibi oyunlarındaki imgesel durum çatışmaları, rol alma çatışmaları ve dolaylı kuralları ihlal etmeleri gibi durumlara öğretmenlerin yaklaşımları incelenmiştir. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun, özellikle iki kız ile bir erkek ya da bir kız çocuktan oluşan imgesel oyun durumlarında, oyunun sürdürülmesine yönelik müdahalelerde bulunduklarını ve cinsiyete bakmaksızın oyun akışının dışında dolaylı kurallara dair detaylı açıklamalar yaptıklarını tespit etmiştir. Çalışmanın sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin serbest oyun sırasında gelişmiş kelime dağarcığı kullanımı, dördüncü sınıftaki okuduğunu anlama ve kelime tanımayı öngörmüştür.

Mentörlük

Mentörlük teriminin kökeni antik Yunan’a dayanmaktadır. Ithaka Kralı olan Odysseus, savaşa giderken oğlu Telemakhos’u eğitmesi için arkadaşı Mentor’e emanet etmiştir. Mentor, Telemakhos’a bir danışman gibi rehberlik yaparak adeta bir danışmanlık

yaparak onun her yönden yetiştirilmesini ve eğitilmesini sağlamıştır. Günümüzde ise mentör, öğrenme sürecindeki deneyimsiz ya da kendisinden daha az deneyimi olan bireyin eğitim ve gelişimine destek veren değerli bir arkadaş olarak kullanılmaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2011). Mentörün rehber, rol model, danışman, koç veya sponsor gibi rolleri vardır (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen ve Bergen, 2011). Menti ise acemi, öğrenci, çırak, protégés gibi kelimeler ile tanımlanmaktadır. Mentörlük kavramı bir öğrenme topluluğu içinde tanımlandığında, daha deneyimli bir öğretmenin (mentör), mesleğe yeni başlayan veya daha az deneyimli bir öğretmene (menti) öğretme ve öğrenmeyi geliştirmesi amacıyla destek, rehberlik, tavsiye ve teşvik sunduğu bir uygulamadır. Mentörlük kariyer ve psikososyal işlevleri yönüyle, bireylerin mesleki gelişimlerine ve kişisel desteklerine önemli katkılar sağlamaktadır. Kariyer işlevleri, organizasyonlarda mesleki ilerlemeyi etkileyen gelişim davranışları kariyer işlevleri ile ilgiliyken (Gutiérrez, 2012), menti-mentör ilişkileri ve mentörlük algısı psikososyal işlevlerle ilgili görülmektedir (Greco ve Kraimer, 2020).

Mentörlük pek çok farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Mentörlük tanımının kapsamının bu kadar geniş olmasının nedeni, mentörlerin çeşitli disiplinlerde ve bağlamlarda farklı işlevler üstlenmesidir. Yine de ortak temel özelliklere odaklanılarak “bağlamın” belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Wong ve Waniganayaka (2013) mentörlüğü, mesleki öğrenme ve gelişime ortak ilgi duyan iki veya daha fazla bireyi içeren kolaylaştırılmış bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç içerisinde bilgi ve deneyim yönünden daha tecrübeli olan (mentör) bireyin, daha az deneyimli bir bireye (menti) rehberliğini, desteğini ve bilgi sunmasını içermektedir. Daha deneyimli olan bireyler mentörlük konusunda bağlamsal boyut (okul ve mentörlük bağlamı), kuramsal-analitik boyut (teori ve uygulama) ve ilişkisel boyut (yansıtma ve eleştirel düşünme, ilişkiler) olmak üzere bu üç boyutta incelemektedirler (Aspfors ve Fransson, 2015). Eğitimde mentörlük genel olarak deneyimli bir öğretmen ile daha az deneyimi olan bir öğretmen adayı veya hizmet içi öğretmen arasındaki destekleyici ve yol gösterici ilişki olarak tanımlanmaktadır (Irby, Abdelrahman ve Lara-Alecio, 2020). Bu çalışmada, mentörlük tanımı mentörün rolüne odaklanılarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda, belli bir disiplinde uzman olan bireyin diğerlerini kuramsal ya da uygulama anlamında yetiştirmesi olarak kullanılmıştır (Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2015: 5).

Öğretmenler öğretmenliklerinin ilk yıllarında kendilerinin temsiliyet eksikliğinden, öğrenme toplulukları tarafından tanınmamalarından ve kişisel bir öğretmenlik kimliği inşa ederken endişe duymaktadırlar (Correa, Martínez-Arbelaiz ve

Aberasturi-Apraiz, 2015). Öğrenme topluluklarının gelişebilmesi için hem deneyimli öğretmenlerin bilgisine ve deneyimine hem de mesleğe yeni başlayanların ilham verici fikirlerine ve enerjisine ihtiyacı vardır.

Mentörlük öğretmenlerin meslekle ilgili yeni görüşler kazanmalarına yardımcı olabilecek bir araçtır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde onlara yol göstermesi ve bakış açısı kazandırması yönüyle katkı sağlamaktadır (Bakioğlu, Bayhan ve Özgen, 2015). Ayrıca öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmektedir. Deneyimli öğretmenlerin profesyonel şekilde mentörlük yapmasının mesleki açıdan yenilenmiş bir iş tatmini hissetmelerine, mesleğe yönelik daha fazla bağlılık kazanmalarına ve pratiği yeniden düşünmelerine katkı sağlamaktadır (Schuck, Aubusson, Buchanan ve Russell, 2012). Mentör olarak görev yaptıktan sonra öğretmenler, yaptıkları görevden daha fazla memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir (Daresh, 2003). Çocuk merkezli eğitim anlayışına sahip olan Çinli okul öncesi öğretmenlerinin deneyimli, yüksek maaş alan ve öğretmenlik vasıflarına sahip yükseköğretim programlarından mezun olmasının eğitimsel destek niteliğini artıran nedenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deneyimli öğretmenler pedagojik anlayışlarını sınıfa aktarma ve öğrendikleri etkili öğretim stratejilerini uygulama konusunda deneyimsiz öğretmenlere göre daha özgüvenli ve girişkendirler (Yang ve Hu, 2019). Özellikle mentörün deneyimli olması yanında, menti ile iletişiminin ve takım çalışmasının uyumu yakalayabilecek yeterlilikte olması da oldukça önemli görülmektedir (Aslan ve Dayıoğlu Öcal, 2012). Ancak mentörlük sadece yeni öğretmenler için değildir; deneyimli öğretmenler aynı zamanda bir mentörle ortaklaşa bir eğitim uygulamalarını ve liderlik becerilerinin bazı yönlerini geliştirebilirler (Wong, 2015).

Mentörlük, belirlenen hedeflere ulaşmak için birbirlerine yardımcı olan bir mentör-menti çifti arasındaki simbiyotik bir ilişkidir. Etkili bir mentörlük, bilinçli çaba gerektiren kasıtlı bir faaliyet olarak görülmelidir. Bu anlamda mentör ve mentiler arasında hedeflerin açık bir şekilde belirlenmiş olması ve belirlenen bu hedeflere ulaşılması için birtakım sorumlulukları içermektedir. Mentörlerin temel sorumlulukları arasında geri bildirim sağlamak, pragmatik tavsiyelerde bulunmak ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için danışman, eşit ortak ve eleştirel arkadaş olarak hareket etmek yer alır (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Etkili mentörlük “iş birliği, diyalog, gözlem, eleştirel düşünme ve sorgulamanın temel süreçleri aracılığıyla öğrenmeye yönelik yansıtıcı bir yaklaşım geliştiren iki yönlü bir süreç” olarak ifade edilmektedir (Elliott, 2004; Flores, 2019). Bu çalışmada mentör ve menti bir keşif sürecinde ortak öğrenenler haline gelmiştir. Öz

yeterliliği desteklemenin, öğretmenlerin meslekte kalma niyetleri ve iş tatmini ile pozitif yönde ilişkilidir (Reeves, Hamilton ve Onder, 2022). Mentörlük sürecinin faydaları konusunda yapılan araştırmalarda çift yönlü etkileşim, uzmanlık ve bilginin artması, artan güven, iletişim becerilerinin gelişimi, liderlik yetkinliklerinin güçlenmesi ve meslekte kalma konularında çeşitli faydaların ortaya konduğu görülmektedir. Garner, Carter McLean, Waajid ve Pittman (2015) ile Shanks ve diğerleri (2020) gibi araştırmalar, mentörlüğün bu faydalarını vurgulamışlardır. Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010) iletişim becerilerinin gelişimini ve Wong (2015) liderlik yetkinliklerinin mentörlük ile nasıl geliştiğini açıklamışlardır. Ayrıca Callahan (2016), Keese, Waxman, Asadi ve Graham (2022) ile Smith ve Ingersoll (2004) gibi çalışmalar da mentörlüğün meslekte kalmayı desteklediğini ortaya koymuşlardır. Hedefe ulaşmak mentinin sorumluluğundadır. Sorumlulukların yerine getirilmesine dair bir taahhütname anlamında sözleşmenin yapılması her iki taraf için de sorumlulukların bilincinde olunması için önemlidir. Mentörler, mentilerine öğretir, sponsor olur, onları teşvik eder, onlara danışmanlık yapar, rehber olur ve onlarla arkadaşça bir ilişki kurarlar (Dhanalakshmi ve Saravanan, 2022). Mentörlük, mentinin bireysel performansında gelişim ve kendi kendini düzenleyen davranışlar edinmesi ile sonuçlanır (Haines, 2003). Mentörler prososyal davranışları gelişmiş kişiler olarak görülmektedir. Mentörlük sürecinde bireylerin başkalarının hayatlarını olumlu yönde etkilediklerini hissetme ihtiyacıyla mentörlük yapma motivasyonları ön plana çıkmaktadır. Mentör ve menti arasında karşılıklı bir fayda sağlama süreci bundan kaynaklanmaktadır (Kantola ve Penttilä, 2023; Kuhn, Hagenauer, Gröschner ve Bach, 2024). Çocuk merkezli oyun temelli pedagoji konusundaki bilgi ve uygulamalarını genişletmek için ilk yıllarındaki sınıflarda mentör öğretmenlerle çalışmak üzere sekiz hafta boyunca okula yapılan uzun süreli ziyaretler yoluyla bir mentörlük programı uygulanmıştır. Programdan önce ve sonra pedagojik değişimin belirlenebilmesi için mentilerin sınıflarında ön gözlem ve son gözlemler yapılmıştır. Öğretmenler ve mentörler arasındaki güvenilir ve eşitlikçi ilişkiler bu mentörlük programının başarısının temelini oluşturmuştur (Bennett ve Burridge, 2018). Etkili mentörlük öğretme ve öğrenmeyle ilgili yeni anlayışları ortaya çıkarmak için bakış açılarının paylaşılmasını, diyalog için güvenli alan ve zamanın belirlenmesini sağlamaktadır (Geeraerts vd., 2014; Stoeger, Balestrini ve Ziegler, 2021). Başarılı mentörlük programlarının kritik bir bileşeni, ilişkilerin niteliğidir. Mentörün mentilerle bağlantı kurma ve etkileşim kurma kapasitesini artırmasını yeni anlayışı birlikte oluşturmalarına yardımcı olur (Nolan, Morrissey ve Dumenden, 2013). Mentörün özellikleri, mentörün kişisel geçmişi,

mentörün mesleki geçmişi, sözsüz iletişim kanalları, iletişim engelleri, yazılı iletişim kanalları, çevrimiçi iletişim, içeriğin niteliği ve içeriğin menti tarafından algılanma yeteneği mentör-menti ilişkisinde iletişimi etkileyen etmenler olarak sıralanmaktadır (Rollnik-Sadowska vd., 2023). Mentörlük ilişkisinin niteliğini yordayan değişkenlerden biri mentörün empati becerisi, diğeri de öz yeterlik algısıdır. Bu ilişkinin niteliğini arttırabilmek için mentörlere yönelik empati eğitime önem vermenin gerekliliği vurgulanmaktadır. Böylece dolaylı olarak da olsa olumlu öz yeterlik algısı hisseden mentörün ilişki niteliğinin de artacağı beklenmektedir.

Formal etkili bir mentörlükte etkili bir iletişimin olması, mentörün sabırlı olması ve dinleme yönünün bulunması gerekmektedir. Mentörde bulunması gereken olumlu özellikler için kendilerinin rehberlik konusunda gereken eğitimi almaları önerilmektedir. Bu yönde kendilerini geliştirmeli ve mentörlük konusundaki güncel yenilikleri takip etmelidir (Ercan ve Aksu, 2022). Ompok ve diğerleri'nin (2020) yaptığı çalışma okul öncesi düzeyde verilen Mentör-Menti Programının programın mentörlerin iletişim becerilerini, takım çalışması becerilerini ve problem çözme becerilerini arttırdığını göstermektedir. Mentörler olumlu ilerleme kaydettiklerini, yeni bakış açıları kazandıklarını, kendi öğretimlerine güven duyduklarını ve programın yaratıcılıklarını arttırmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Hunt'a (2018) göre mentörlüğün başarısında mentörün niteliklerinin önemli bir payı vardır. Bu çalışmada mentör, aday öğretmenlerin kendilerini rahat hissedeceği ve destekleneceği bir ortam yaratan, ahlaki amacı olan, arkadaş canlısı, ilgili bir kişi olarak nitelendirilmektedir. Mentörlükte amaç kariyer başındaki öğretmenlerin kendilerini okul topluluğu içinde konumlandırmalarına ve öğretmenlik kariyerinin başlangıç aşamasında yeni konumlarını karşılamalarına yardımcı olmaktır (Quinones, Rivalland, Monk, 2019). Araştırmacılar, kariyerlerinin ilk aşamalarında öğretmenlerin gelişimini destekleyebilmek ve kolaylaştırabilmek için mentörleri gerekli bilgi ve becerilerle donatmada mentörlerin eğitilmiş olması ve mentör olarak yeteneklerine güvenmeleri önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir (Martin ve Sifers, 2012). Kısa ama yoğun bir mentörlük programının uygulanmasının hem olumlu hem de olumsuz yönlerini vurgulamaktadır. Mentörlük tavsiye vermekten ya da danışanları adına bir sorunu düzeltmekten daha fazlasını içermektedir. Mentörlerin kendilerini eğitim konusunda "uzman" olarak değil de mentörlük ilişkilerinde işbirlikçi, yol gösterici olarak algılamaları için daha fazla mesleki gelişim gerekmektedir. Mentörler, mentilerinin eğitim performansı üzerine düşünürken kendilerini daha rahat hissetmişler ancak kendi eğitimlerini eleştirel bir gözle incelemekte zorlanmışlardır.

Program, destekleyici bir öğrenme kültürünün oluşturulmasına yardımcı olmak için tüm meslektaşlar arasında daha fazla iş birliğine (Kochan ve Trimble, 2000) ve açık diyaloglara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır (Beutel ve Spooner-Lane, 2008).

Mentörün rolü, mentiyi kullanılan pedagojileri dikkate almaya zorlayan eğitim uygulamasına ilişkin düşünceli tartışmaları kolaylaştırmaktır. Mentinin kişisel bilgisi, kullandıkları ve gözlemledikleri öğretim uygulamalarını keşfetmek ve gözden geçirmek için kuramsal kavramlar ve modellerle birlikte kullanılır (Geeraerts vd., 2014). Profesyonel destek, mentör/menti ilişkisi, öğretme ve öğrenme anlayışını keşfetmek için bireysel destek sağlarken, aynı zamanda mesleki kapasiteyi de geliştirmektedir (Schuck vd., 2012). Yani, öğretmenin yeni sınıf uygulamalarını deneyebilme veya uygulayabilme konusundaki eylemlilik duygusunu teşvik etmesi beklenir (Geeraerts vd., 2014). Bu durumda öğretmenlerin mesleki gelişim pedagojisini sahiplendikleri, kolay anlamlandırdıkları ve eylemlilik gösterdikleri belirtilmektedir (Ketelaar, Koopman, den Brok, Beijaard ve Boshuizen, 2014).

Okul öncesi çocukların eğitiminde öğretmenlerin mesleki gelişimi ve güncellenen müfredatın uygulanması sırasındaki öğretmen desteği kritik bir bileşendir. Okul öncesi öğretmenleri, meslektaş tartışmaları sırasında mesleki temel değerleri kullanarak okul politikasında değişiklikler yaptırılmasıyla kolektif öğretmen eylemliliğine ulaşmışlardır (Hildén, Löfdahl Hultman ve Ribaeus, 2023). Profesyonelleşme kendi bağlamı içerisinde mesleki uygulamasını oluşturan bilgi ve becerilerin eleştirel bir şekilde yansıtılması, bunların açıklanması ve bunların öğretmen eğitimi ve araştırmasına, yetkililere, ebeveynlere, diğer paydaşlara ve genel kamuoyuna dışarıdan iletilmesi meselesidir (Havnes, 2018). Mentörlük sürecinin işleyişi iş birliği ve zaman içinde uygulamaların iyileştirilmesi üzerine kuruludur. Uygulamadan öğrenmek ve sürekli iyileştirmeye değer veren bir kültürün parçası olmak önemlidir (Gjedia ve Gardinier, 2018). Fler, Fragkiadaki ve Rai'in (2021) geliştirdiği “Kavramsal Oyun Dünyası”nın, öğretmenler arasında kolektif bir hayal gücü oluşturarak mesleki gelişimi teşvik etmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu “uygulamaları yansıtıcı, işbirlikçi, kapsayıcı, öğrenme odaklı, büyümeyi teşvik edici bir şekilde paylaşan ve eleştirel olarak sorgulayan bir grup insan” olarak tanımlanmaktadır. Mesleki gelişim fırsatlarına dayanan kolaylaştırma ve iş birliği sağlanması, öğretmenlere mentörlük yoluyla sınıf içi destek ve akran koçluğu yoluyla geri bildirim desteği sağlanması, uygulamada yardımcı olmaktadır (Vallberg Roth, 2022). Çocukların eğitiminde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve güncellenen müfredatın uygulanması sırasındaki öğretmen desteği kritik bir bileşendir. Mesleki

gelişimdeki en iyi uygulamalara okul öncesi müdahale çalışmalarıyla bütünleşmiş ve profesyonel destekler yoluyla sonuçların iyileştirilmesine yönelik yöntemlerin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi, bunlar üzerine düşünceli tartışmalar yapıldığında ulaşılabacaktır (Sheridan, Edwards, Marvin ve Knoche, 2009). İş birliği yapan öğretmenlerin, çocukların pedagojik uygulama denetimini sürekli ve kalıcı bir öğrenme süreci olarak benimsediklerini belirtmişlerdir. Toplanan raporlar, uygulama bağlamında ayrıcalıklı bir müdahale metodolojisi olarak denetim ve araştırma eyleminin, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik pedagojik bir eylem oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu süreç, öğrenme ortamlarının dönüşümünü teşvik ederek, öğretmenlerin farklı düşünme ve hareket etme biçimlerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Coimbra, Pereira, Martins ve Baptista, 2020). Nitelikli erken öğrenme fırsatları çocuklar üzerinde olumlu etkilere neden olur. İrlanda’da dezavantajlı bir bölgede “çocuklar için en iyi sonuçları” sağlamak amacıyla öğretmenlere verilen eğitim ve sağlanan mentörlük programı sonuçlarına göre öğrenme ortamındaki düzenlemelerin (somut materyaller ve görünür bir düzen) öğretmenlerin pedagoji anlayışları ve dili güçlendirmelerinde etkili rol oynamaktadır (Hayes ve O’Neill, 2019). Ayrıca öğretmenin uygulamasını iyileştirmede yoğun mentörlük kapsamında iki haftalık bir süre boyunca mentörün sınıf içinde öğretmenle birlikte çalışarak onun uygulamalarını tartışma, derinlemesine düşünme ve örnek alma yoluyla becerilerini geliştirme imkânı bulabilir (Flesch, 2005).

Mentörlüğün Yakın Kavramlarla İlişkisi

Mesleki gelişim, öğretmenin sınıf içi uygulamalarında nitelikli artırmak, çocukların öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak stratejiler kullanmak ve böylece çocuklara ait sonuçları iyileştirmeye yönelik ortak bir hedefe ulaşmak için bilgi, beceri ve inançlarının geliştirilmesidir. Van Tiem, Moseley ve Dessinger’a (2001) göre mesleki ve kişisel gelişim müdahalesi olarak mentörlük ve koçluğun her ikisinin de sonuçlarının benzerliğine (etkili geri bildirim vermeye ve onları teşvik etme) rağmen farklılıkları da mevcuttur. Mentörlük, koçluğu da içeren daha geniş bir kavramdır. Koçlukta görev odaklılık söz konusuysa, mentörlük daha uzun soluklu olarak becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir (Viera, 2021). Koçluk, eğitimcilerin bildiklerini ve yapabileceklerini fark etmelerine destek olmak, bildiklerini ve yaptıklarını daha etkin kullanmaları için yeteneklerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktan oluşan sosyal bir süreç olarak

tanımlanan mesleki gelişim biçimlerinden biridir (Weber-Mayrer, Piasta, Ottley, Justice ve O'Connell, 2018). Koçluk belirlenen hedefleri vurgularken tanımlanmış bir zaman sınırına sahiptir ve öğrenme odaklıdır. Mentörlükte ise, bireyi/uzmanı geliştirmeye ve kişilerarası ilişkilere odaklanılır (Hussey ve Campbell-Meier, 2021). Van Tiem, Moseley ve Dessinger'a (2001: 126-135) ait koçluk ve mentörlük müdahaleleri karşılaştırmalı olarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Koçluk ve Mentörlük Müdahaleleri

KOÇLUK MÜDAHALELERİ	MENTÖRLÜK MÜDAHALELERİ
Koçluk yapılan kişinin engelleri aşmasına ve iş performansını artırma kapasitesini kazanmasına yardımcı olur.	Mentiye bir işin nasıl yapıldığını öğretmenin ötesine geçirmeyi hedefler.
Bir amir veya yönetici tarafından sunulur ve gözlemlenebilir işyeri durumlarıyla ilgili birebir önerileri içerir.	En iyi performans gösterenlerin iş tanımlarında belirtilenlerin ötesinde görevler üstlenmelerini sağlamak için mentör tarafından paylaşılan deneyimler, bilgi ve anlayış sunulur.
Durum aciliyet gerektirdiğinde veya planlı ve resmi olduğunda hedef kendiliğinden gerçekleşebilir.	Mentinin gelecekteki başarısı için beceri ve yetenekler geliştirmesine yardımcı olmak üzere tasarlanmış bir duygusal dönüşüme rehberlik edilir.
Çoğu çalışanın başarılı olmaya istekli olduğu, yöneticilerini memnun ettiği ve organizasyonda daha iyi bir pozisyon elde ettiği varsayımına dayanır.	İş gücünün artan çok kültürlü boyutlarından kaynaklanan engellerin etkili bir şekilde aşılması, özellikle ırksal veya cinsiyet farklılıkları olan kişilerin başarısına yardımcı olunması sağlanır.
Amirler, yöneticiler veya diğer iç veya dış kişiler koç olarak görev yapabilirler.	Daha deneyimli bir çalışan (mentör) ile deneyimsiz bir çalışan (menti) arasında

Kaynak. Van Tiem, Moseley ve Dessinger, 2001

Mentörlük, deneyimli bir profesyonelin daha az deneyime sahip birine rehberlik ettiği ve onun kişisel ve mesleki gelişimini desteklediği uzun vadeli bir ilişki türüdür (Ragins ve Kram, 2007). Mentörler, genellikle kendi deneyimlerini paylaşarak, mentilerin yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur ve karşılıklı güven ile açık iletişim üzerine kurulu bir ilişki geliştirirler. Süpervizörlük ise bilgi hiyerarşisinin bulunduğu iş ortamlarında performansın artırılmasına yönelik bir liderlik rolüdür. Süpervizörler, genellikle iş süreçlerini denetleyerek yönergeler verir ve performans değerlendirmeleri yaparlar (Kram, 1988). Rehberlik ve danışmanlık ise daha formal bir yapıya sahiptir. Rehberlik, eğitim veya kariyer danışmanlığı gibi belirli bir çerçevede destek sağlayan bir süreçtir. Danışmanlık ise daha kısa süreli olarak belirli bir konuda bir uzmanın bireye bilgi ve tavsiyeler verdiği bir süreçtir (Eby, Rhodes ve Allen, 2007: 10). Bu mesleki gelişim biçimlerinin her biri, farklı açılardan bireye katkıda bulunmaktadır. Önemli olan seçilen yöntemin hedefe ulaştırma noktasında bireye uygunluğudur.

Öğretmen Eğitiminde Mentörlüğün Rolü

Bir öğretmene toplum tarafından ne kadar değer verildiği ve saygı duyulduğu onun mesleki kimliğini etkiler. Yüksek nitelikli okul öncesi öğretmenlerinin sayısının yetersiz olması, mevcut ihtiyacın vasıfsız öğretmenlerle giderilmeye çalışılması, okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinin bebek-çocuk bakıcılığı ve oyun olduğu yönündeki görüşler, mesleki kimlik statüsünün yükseltilmesi ihtiyacına neden olmuştur (Bipath, 2022). Ayrıca öğretmenlik mesleği, homojen çocuk (dilsel, etnik veya coğrafi olarak) gruplarıyla idealize edilen okullarda çalışılan ve artık üniversitede öğrenilebilecek bir mesleğe uymuyor. Topluluklar giderek daha çeşitli hale geldiğinden, kapsayıcı, çok kültürlü ortamlarda başarılı bir şekilde çalışabilecek ve bu ortamlardaki tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamaları ve kendilerini güncelleyebilmeleri gerekmektedir (Correa vd., 2015). Mesleki Gelişim, öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi ve sürdürülmesi açısından kritik öneme sahiptir ve bunun etkisi sınıfa da yansır (Phillips, 2008).

Olumlu bir sınıf iklimi aracılığıyla yüksek düzeyde duygusal refahın sağlanması ve bu yolla çocuğun sınıf içi katılımının artırılması, çocukların becerilerinin iyileştirilmesinde önemli bir koşul olarak görülmektedir (Laevers, 2000). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik becerilerin geliştirilmesi sınıf içi uygulamalarının niteliğini

iyileştirilmesinde katalizör görevi görmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere çocuk gözlem eğitimi, koçluk ve akran öğrenimi yoluyla yerinde destek, öğrenme ve katılımın önündeki engellerin ve eylem noktalarının üzerine düşünme, koçluk ziyaretleri yapma ve dokümantasyon, uygulama için düşünme ve akran öğrenme sağlanmıştır (Lenaerts, Braeye, Nguyen, Dang ve Vromant, 2017). Okul öncesi sınıflarındaki çocuklara yönelik erken dil ve okuryazarlık becerilerinin iyileştirilmesi nihai hedefiyle öğretmenlere mentörlük desteği sağlandığında hem öğretmen bilgisinde hem de sınıf uygulamalarında değişimin olduğu tespit edilmiştir. Mentörlerin öğrenme ortamında geçirdiği süre ve bu zaman zarfında uyguladığı mesleki gelişim içeriği çocukların erken dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olmuştur (Zoll ve Rosenquest, 2011). Ayrıca öğretmenlerin yeni bilgilerden haberdar olmalarına, gelişmiş beceriler edinmelerine ve kanıta dayalı uygulamalardan yararlanmalarına yardımcı olma amacıyla sık sık mesleki gelişimin çeşitli biçimlerinden yararlanılmalıdır. Mentör olmak üzere eğitilmiş deneyimli öğretmenler tarafından mentilere seminerlerin düzenlenmesi, menti olan öğretmenlerin okul yılı boyunca mesleki gelişimini destekleyen mentörlerin öğrenme ortamında bulunması ve mentörlerin koordinatör toplantılarının olması şeklinde uygulanan bir mentörlük programının, çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimlerinde olumlu yönde etkileri olduğu görülmektedir (Hemmeter vd., 2021). Farklı uygulamaları tartışmanın, otoriteyi paylaşmanın, karşılıklı mentörlük yapmanın, o anda koçluk yapmanın ve sahada öğretme deneyimlerinin içinde olmanın mesleki gelişim için önemli bir etmen olarak görüldü belirtilmelidir (Thompson ve Schademan, 2019). Öğretmenlerin bir yıl boyunca devam eden çevrimiçi mesleki gelişim oturumlarına katıldıkları, sınıf içi mentörlük desteği ve anında geri bildirim aldıkları mesleki gelişim programları en etkili olanlardır (Landry, Anthony, Swank ve Monseque-Bailey, 2009). Çevrimiçi oturumlarda mesaj panoları aracılığıyla düzenli olarak mentörleriyle iletişim kurma imkânının olması öğretmenlerin öğrendiklerini sınıflarında uygulama fırsatı vermiştir. Yalnızca öğretmenlerin eğitimini artırmaya odaklanan politikaların, sınıf kalitesini iyileştirme veya çocukların akademik kazanımlarını en üst düzeye çıkarmak için yeterli olmayacağı ortaya koyulmaktadır (Early vd., 2007). Mentörlük, sürdürülebilir kalkınma açısından önemli bir araç olarak öğretmen etkileşimini artırma, liderlik rollerini geliştirme ve aktif öğrenme fırsatları sunarak mesleki gelişimi destekleme gibi çeşitli faydalar sağlamaktadır (Jaspers, Meijer, Prins ve Wubbels, 2014). Ayrıca mentörlük programları mesleki öğrenme topluluklarının oluşumunu teşvik ederek öğretmenlerin pedagojik içerik bilgilerinde gelişim göstermelerine yardımcı olmaktadır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların nasıl daha kolay öğrenebilecekleri konusunda desteklenmesinin önemli bir yolu, nitelikli mesleki gelişimin sağlanmasıdır. Bu da bilginin “üretildiği” (akademik araştırma, bilimsel tartışma), “aktarıldığı” (mesleki hazırlık, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim) ve “uygulandığı” (sınıf içi uygulamalar, öğretmen deneyimleri) durumlar arasındaki güçlü etkileşimlere bağlıdır. Bunlar içerisinde mentörlük, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kilit bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Mentörlük, katılımcılar arasında saygılı ancak meydan okuyucu bir diyalog süreci sağlayarak, öğretmenlerin kimliklerini güçlendirmek ve mesleki gelişimlerini desteklemek için etkili iletişim stratejilerinin önemini vurgulamaktadır (Hammond, Powell ve Smith, 2015; Renwick, 2023).

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların nasıl daha kolay öğrenebilecekleri konusunda desteklenmesinin önemli bir yolu, nitelikli mesleki gelişimin sağlanmasıdır. Bu da bilginin “üretildiği” (akademik araştırma, bilimsel tartışma), “aktarıldığı” (mesleki hazırlık, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim) ve “uygulandığı” (sınıf içi uygulamalar, öğretmen deneyimleri) durumlar arasındaki güçlü etkileşimlere bağlıdır. Bunlar içerisinde mentörlük, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kilit bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Mentörlük, katılımcılar arasında saygılı ancak meydan okuyucu bir diyalog süreci sağlayarak, öğretmenlerin kimliklerini güçlendirmek ve mesleki gelişimlerini desteklemek için etkili iletişim stratejilerinin önemini vurgulamaktadır (Hammond vd., 2015; Renwick, 2023).

Shabani ve Ewing (2016) mesleki gelişim modelleri (mentörlük, gözlem/değerlendirme, aşamalı destekleme, sorgulama/eylem araştırması, bireysel olarak yönlendirilen etkinlikleri, bir gelişim sürecine katılım ve çalışma grupları) ile Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel kuramı arasında bağlantı kurmak ve öğretmenlerde mesleki gelişimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik kuramsal dayanak oluşturabileceğini savunur. Eun’a (2008) göre öğrenme ve gelişimin doğasında olan genel süreç esasen hem yetişkinler hem de çocuklar için aynıdır. Mentörlük, Vygotsky’nin potansiyel gelişim alanı kavramıyla yakından ilişkili ve sosyal aracılık kavramı ile örtüşmektedir. Vygotskian düşünce, bilgi inşasının kökeninin daha çok ve daha az bilgili bireyler arasında birlikte inşa edilen sosyal etkileşimde aranması gerektiğini belirtir (Berk ve Winsler, 1995). Böyle bir mentörlük desteğine Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramında daha uygun bir şekilde aşamalı destekleme adı verilir. Aşamalı desteklemenin ne kadar ve nasıl sağlanacağı mentör-menti ilişkisi bağlamında değişmektedir. Mentör bunu eğitsel diyaloglar sayesinde keşfeder. Mentörlük diyalogları, mentörlerin mentilerin

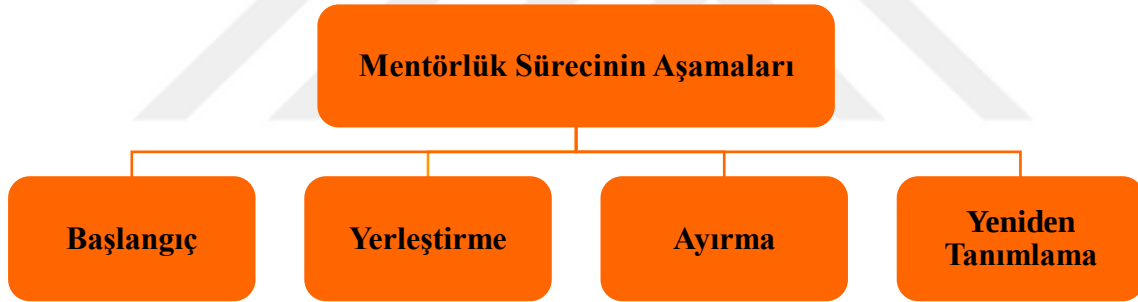
nasıl öğrendiği ve ne öğrendikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği anlamına gelir (Mosley Wetzel, Taylor ve Vlach, 2017). Mentörlük diyalogu, mentör araştırmacı ve menti öğretmen arasındaki resmi iki yönlü konuşmayı ifade eder. Mentörlerin, mentilerin öğrenme ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabildiğinin mentörlüğün başarısında önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır (Havnes, 2018; Tonge, Lindsay, Warren, Cronin, Neilsen-Hewett, 2024). Mesleki gelişim süreci, profesyonellerin farkındalıktan (bilgi) eyleme (pratiğe) nasıl geçtiklerini ve mesleki hazır bulunuşluklarındaki belirli eğilimleri nasıl benimsediklerini ifade eder (Haigh ve Ell, 2014). Öğretmenleri sınıf içi davranış yönetimden çocuklarla ilişkilerine kadar çeşitli konularda desteklemenin önemi vurgulanmaktadır (Bressman, Winter ve Efron, 2018).

Bu kuramsal çerçevede, Vygotskian düşüncelerin, çocukların okul ortamlarındaki eğitimleriyle ilgili kavramların, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Mesleki gelişimin gelişimsel yönleri ile Vygotsky'nin gelişimsel kuramının ana ilkeleri ilişkilendirilerek etkili mesleki gelişime yönelik çeşitli çıkarımlar sunulmaktadır (Eun, 2008). Mesleki gelişim deneyimlerini sınıf uygulamalarıyla bütünleştirmeye odaklanmaktadır. Vygotsky'nin kuramsal arka plan olarak gelişime ilişkin görüşleri ile kültürel ve dilsel olarak farklı çocukların yaşadığı sınıflarda çalışan öğretmenler için etkili mesleki gelişim uygulamasının altı ilkesinin ana hatları çizilmektedir. Bu altı ilke, insan gelişimi ve öğrenmenin aracılık niteliğine odaklanmaktadır (Eun, 2011). Vygotskian terimlerle öğrenme, çoğunlukla belirli sosyal değerleri taşıyan düşünme ve konuşma kalıplarının içselleştirilmesi ve dışsallaştırılmasına yönelik bireysel bir süreçtir. Bu yaklaşımdaki temel kavram, aşamalı destekleme süreçleri aracılığıyla öğretmenlerin yetkinliklerinin, akıl yürütmelerinin ve becerilerinin geliştirilmesidir. Öğretmen eğitimcileri ve mentörlerin rolü, belirli stratejiler ile eldeki belirli öğretme-öğrenme durumu arasında açık bağlantılar oluşturmak için öğrenmeyi aşamalı desteklemektir. Aşamalı destekleme sırasında mentörler, olgunlaşma sürecinde olan ya da Vygotsky'nin terimiyle yakınsal gelişim bölgesinde yer alan öğretmenlerin yinelenen düşünce kalıplarını belirler. Aşamalı destekleme sürecinde mentörler, uygulamanın sistematik analizini ve kavramlar ile eylemler arasındaki bağlantıları teşvik ederek, mentilerin gelişen pratik, pedagojik ve içerik bilgilerine erişmelerini, bunları kavramsallaştırmalarını ve ifade etmelerini sağlar (Orland-Barak ve Maskit, 2017). Öğretmenler, öğretmenliklerinin ilk yıllarında kendilerinin temsiliyet eksikliğinden, öğrenme toplulukları tarafından tanınmamalarından ve kişisel bir öğretmenlik kimliği geliştirmelerinden endişe duymaktadırlar (Correa vd., 2015).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak nasıl gördüklerine ve mesleğe ilişkin ideallerinin ve duygularının neler olduğuna dair anlayışımızı derinleştirmek için yapılan araştırmalar önemli bir katkı sağlamaktadır. Uygulama ve öğrenme toplulukları (zümre), bir öğretmen göreve başladığında veya bir okuldan diğerine geçiş yapması gibi yeni başlangıç durumlarının ilk günlerinde ona yardımcı olabilecek istikrarlı bir mentörün yokluğundan kaynaklanan boşluğu kapatabileceği düşünülmektedir.

Mentörlük Sürecinin Aşamaları

Mentörlük süreci, her öğretmenin ihtiyaçlarına göre esneklik gösterebilir ve farklı şekillerde uygulanabilir. Ancak genel olarak Kram'a (1983) göre etkili bir mentörlük süreci başlangıç, yetiştirme, ayrılma ve yeniden tanımlama olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir ve Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Mentörlük Sürecinin Aşamaları

Şekil 1'deki bu aşamalar, yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve onların meslekte daha başarılı olmaları için önemli bir çerçeve sunmaktadır (Gordon, 2020). Sonraki birçok mentörlük aşaması ise, Kram'ın (1983) ortaya koyduğu bu aşamalardan türetilmiştir. Mentörlüğün ilk aşaması, öğretmenlerin beceri ve bilgi düzeylerini belirlemeye odaklanırken, sonraki aşamalarda psikososyal becerilere vurgu yapılmaktadır (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Khalid ve Finster, 2019). Son aşamada ise koçluk ve mentörlük gibi mesleki gelişim modellerinde, hesap verebilirliği destekleyen somutlaştırılmış bir değerlendirme sisteminin gerekli olduğu belirtilmektedir (Haigh ve Ell, 2014).

Başlangıç. Mentörlüğün başlangıç aşaması, mentör ve menti arasındaki ilişkinin temelini oluşturur ve uzun vadeli başarı için kritik öneme sahiptir (Eby, Durley, Evans ve Ragins, 2008). Bu aşama, mentör ve menti arasındaki karşılıklı tanışma ve güvenin oluşturulmasıyla başlar. Bu aşamada, mentör ve menti arasındaki iletişim, sınırların belirlenmesini, beklentilerin, hedeflerin ve sorumlulukların açık ifadelerle konuşulmasını gerektirir (Eby vd., 2008; Fagenson-Eland, Marks ve Amendola, 1997). Güven oluşturulduktan sonra mentör, hedefler doğrultusunda mentinin öğretme yeteneğini ve nerede daha fazla gelişmeye ihtiyaç duyduğunu belirlemek için çeşitli değerlendirme ve gözlem yöntemlerini kullanmaktadır. Örneğin, sınıf dinamiklerini çözmeye çalışırken mentinin çocuklarla nasıl etkileşimde bulunduğunu gözlemler (Lynn ve Nguyen, 2020). Bu çalışmada mentörlüğün başlangıç aşaması ön gözleminin yapıldığı süreci içermektedir. Bu süreç mentinin hedeflerinin netleştirilmesine ve mentörün de bu hedeflere nasıl yardımcı olabileceğinin ortaya koyulmasına yardımcı olur (Kram, 1983). Hedefe yönelik bir mentörlük kültürünün oluşması için açık iletişim kurulması, mentinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi gerektiği açıkça vurgulanmalıdır.

Yetiştirme. Yetiştirme aşaması, mentörlük sürecinin uzun bir bölümünü kapsayan, mentinin bilgi ve becerilerini derinleştirmelerini, uzmanlık alanlarında gelişmelerini sağladığı uygulama aşamasıdır. Bu aşama mentör ve menti arasındaki ilişkinin derinleşmesini, sürdürülmesini sağlayan, mentinin gelişiminin gerçekleştiği ve gerekli durumlarda ihtiyaçlarının karşılandığı bir süreçtir (Eby, Butts ve Lockwood, 2003). Bu aşama kariyer fonksiyonları ve psiko-sosyal fonksiyonların en yüksek düzeye ulaştığı dönem olarak görülür (Kram, 1983). Bu aşamada mentör ve menti olabildiğince çok bilgi ve deneyim paylaşımında bulunur ve hedefe yönelik aksiyonlar gerçekleştirirler. Mentiler mentörleriyle yakın bir iş birliği içinde çalışarak, kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklerler (Howe, 2006). Öğretmenlerin çocukların öğrenme çıktılarını kullanarak mesleki gelişimlerinde onlara yol gösterici olacak becerilerin kazanılması konusunda mentörler ile iş birliği yapmaları öğrenme etkinliklerine (hikâye anlatma, yardım etme, paylaşma, ortak çalışma) ve mesleki öğrenmelerine (yeni veya onaylanmış fikirler, değişen benlik algıları, bilinç, davranış değiştirme bilinci, yeni veya onaylanmış fikirleri uygulamaya dönüştürme) katkı sağlamaktadır (Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof ve Van Petegem, 2016). Awaya ve diğerleri (2003) mentörlük programlarında hiyerarşik roller yerine işbirlikçi olarak ortaklık kuran öğretmenlerin bir “mentörlük kültürü” ortaya

çıkardıklarını savunmaktadır. Bu sayede mentilerin kendi alanlarında uzmanlaşmalarına yönelik becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Bu aşamada, mentilerin mentörler tarafından rehberlik edilerek kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmeleri ve uzmanlık alanlarında derinlemesine bilgi sahibi olmaları önemlidir. Damiani, Unick ve Schultz'un (2024) çalışmasına göre, mentörlerin geri bildirimleri, stratejiyi kullanmanın öğretmenlerin sınıflarında iletişimi, topluluk oluşturmayı ve kapsayıcı uygulamaları destekleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu süreçte öğretmen adayları kendilerini daha rahat ve güvende hissetmişlerdir ve özellikle işten ayrılma vakaları yaşanmamıştır. Ayrıca okulda bir uzmanın bulunması, işyerinde moral ve motivasyonun yükselmesine katkı sağlamış ve bu iş birliği, personel ve kaynaklar değişse dahi büyüyerek devam etmiştir. Velzen, Volman ve Brekelmans (2019) tarafından oluşturulan program, öğretmen, mentör ve öğretmenlerin takip edildiği, mentörlere modelleme ve aşamalı destekleme gibi araçları kullanarak pratik öğretim bilgilerini paylaşma ve tartışma fırsatları sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Bu program, öğretmen adaylarının öğrenme ihtiyaçlarını vurgulayarak, pratik bilginin paylaşılmasını amaçlayan bir mentörlük yaklaşımıyla öğretmen adaylarına rehberlik etmeye odaklanmıştır.

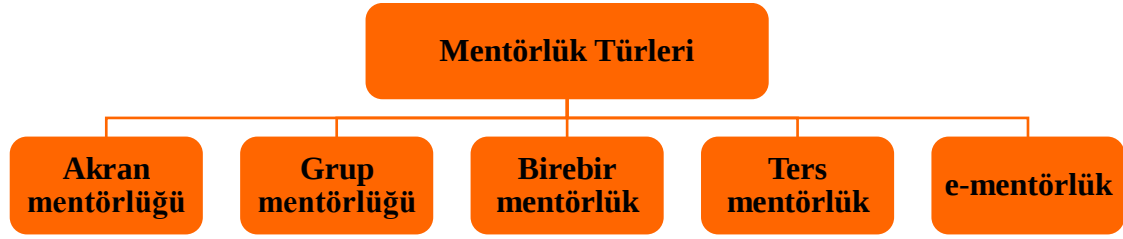
Ayrırma. Ayrırma aşaması, mentör ile menti arasındaki bağın daha önceki aşamalara göre farklılaşmaya başladığı bir noktayı ifade eder. Menti bu aşamada, gerekli bilgileri ve becerileri edinerek bağımsız hale gelmeye başlar. Aralarındaki ilişki giderek azalır. Artık mentörün daha geri planda kaldığı, mentinin daha bağımsız hale geldiği ve kendi kararlarını alma ve sorumluluklarını üstlenme yeteneğini geliştirdiği aşamadır (Allen ve Eby, 2007). Ayrırma aşamasının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için, mentör ve menti arasındaki iletişimin açık ve dürüst olması önemlidir. Mentör, mentinin ihtiyaçlarını anlamak ve ona destek olmak için zaman ayırmalıdır. Menti ise, mentöründen aldığı rehberlikle kendi kararlarını vermeye ve sorumluluklarını üstlenmeye hazır olmalıdır (Eby vd., 2013). Mentör, mentinin gelişimini desteklemeye devam ederken, mentiye daha fazla özerklik ve sorumluluk verilir. Mentinin kendi kararlarını alma ve hedeflerine ulaşma konusunda daha fazla güven kazanmasına yardımcı olabilir. Diğer yandan, mentör de mentinin kendi yolunu bulmasına ve kendi deneyimlerinden öğrenmesine izin vermelidir. Bu aşama genellikle mentör ve menti arasında bir mesafe oluşturulması gerektiği düşüncesini içerir. Bu aşama örgütsel koşullarda değişimler ve psikolojik değişimlerin yaşandığı bir dönemdir.

Mentörlerin mentileri duygusal açıdan desteklemeleri mentilerin gelişimi için önemlidir fakat mentörlerin bunu nasıl yapacaklarını öğrenmeleri için verilen eğitimlerin genel olarak yetersiz olduğu düşünülmektedir (Larsson, Pettersson, Eriksson ve Skoog, 2016). Çeşitli becerilere sahip olması gereken mentörlerin, duygusal açıdan mentörlük sürecini nasıl yöneteceklerini bilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Yeniden Tanımlama. Tekrar tanımlama aşaması, mentörlük sürecindeki son aşamayı oluşturur. Bu aşama mentör ile menti arasındaki ilişkinin yeni bir boyut kazandığı bir noktayı ifade eder. Menti artık mentörüyle eşit bir ilişki içinde olabilir ve mentörlük ilişkisi daha fazla iş birliği ve ortaklık üzerine kurulabilir (Kram, 1983). Bu aşama genellikle mentör ve menti arasındaki ilişkinin daha da derinleştiği ve karşılıklı öğrenme ve büyüme fırsatlarının arttığı bir dönemi temsil eder (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Mentör, mentinin deneyim ve bilgi birikiminden de faydalanabilir ve ikili arasında bir öğrenme topluluğu oluşturulabilir (Malesevic ve Varis, 2021; Tenorio-Lopes, 2023). Menti ise, artık kendi bilgi ve becerilerini paylaşma ve başkalarına rehberlik etme fırsatına sahip olabilir (Allen, Eby, Poteet, Lentz ve Lima, 2004). Her iki taraf da birbirlerinin deneyimlerinden ve bakış açılarından faydalanmalı ve birlikte öğrenmeye devam etmelidir.

Mentörlük Türleri

Her bir mentörlük türü, farklı bağlamlarda ve ihtiyaçlara yönelik olarak farklı özelliklere sahiptir. Mentörlüğün bu çeşitliliği, bireylerin ve grupların gelişimini desteklemek için esnek ve etkili bir rehberlik yöntemi sunmaktadır.



Şekil 2. Mentörlük Türleri

Bu çalışmada, beş farklı mentörlük türüne değinilmektedir. Şekil 2’de gösterilen akran, grup, birebir, ters mentörlük ve e-mentörlük türlerinin açıklamasına yer verilmiştir.

Akran Mentörlüğü. Akran mentörlüğü benzer deneyim içinde bulunan meslektaşların birbirlerinin öğretimini gözlemlediği ve geri bildirimde bulunduğu işbirlikçi bir yaklaşımı ifade etmektedir (De Lange ve Wittek, 2020). Öğretmenler yalnızca kendi öğrenmelerinin değil, aynı zamanda meslektaşlarının öğrenmelerinin de sorumluluğunu aldıklarında değişim gerçekleşir. Akran mentörlüğü öğretmenlerin beceri ve bilgilerin geliştirilmesi, mesleki kimlik inşasına katkı sağlaması, özgüvenin güçlendirilmesi ve bir iş topluluğunun geliştirilmesine katkı sağlayan bir araçtır (Geeraerts vd., 2014; Wennergren, 2016). Akran mentörlüğü, mentörlük ve akran ağı oluşturma, öğretmenleri mesleki uygulamalarını geliştirme konusunda teşvik etme ve onları destekleyerek okulların mesleki öğrenme toplulukları haline gelmelerine yardımcı olma rollerine sahiptir (Keiler, Diotti ve Hudon, 2020; Kupila ve Karila, 2018). Grup etkinliklerinden keyif alan, bireysel mesleki gelişimini önemseyen, mesleki bir topluluğa bağlanma ihtiyacı hisseden ve öğretmenlik mesleğini geliştirmek isteyenler akran mentörlüğünün en üst düzeyde faydalanacaktır (Kiviniemi, Tynjälä, Heikkinen ve Martin, 2020). Akran mentörlüğündeki dönüşümsel büyümenin deneyimlemesi büyük ölçüde bireysel tercihlere bağlı olmasına rağmen, günlük uygulamalara katıldıklarında, yabancı gelen becerileri modellediklerinde, yeni yaşam biçimlerini benimsemeleri için davet edildiklerinde, uygulamanın zorlayıcı yönlerine tam olarak dâhil olduklarında, düzenli olarak deneyimlerini yansıttıklarında ve destekleyici danışmanlara erişim sağladıklarında daha olası görünmektedir (Bunting, 2014). Akran mentörlüğünün mentilerden bir kısmı tarafından kolaylaştırıcı bir güç olarak görülebildiği gibi bireyin gelişimine engel veya dikkat dağıtıcı olarak da görülebildiği ifade edilmektedir (Pryce vd., 2015). Akran mentörlüğünün sağlanma biçimi mentilerin görüşlerini etkilemiş olabileceği

düşünülmektedir. Sınıf içinde paylaşılan bir müdahale alanına hazır olmayan öğretmen için mentor bir engel ya da dikkat dağıtıcı olarak nitelendirilmiş olabilir. Diğer yandan sınıf içinde gözlemci olan ve gün sonu geri bildirim üzerine öğretmenle konuşan mentor, kolaylaştırıcı olarak değerlendirilebilir. Bireylerin akran temelli geri bildirim ve yansıtıcı tartışmalara dayalı öğretim yaklaşımları geliştirmelerinde kendi öğretim uygulamaları üzerinde derinlemesine düşünme fırsatının sağlanması amacıyla sınıf içi davranışların gözlemlenmesi ve geri bildirim sağlanacağı iş birlikleri olmalıdır (Bowden, 2014; De Lange ve Wittek, 2018). Akran mentörlüğünde en önemli özellik mentor ve menti arasında işbirlikçi bir mentörlük ilişkisinin kurulmasıdır.

Grup Mentörlüğü. Grup mentörlüğü, birden fazla mentinin aynı anda bir mentor tarafından yönlendirildiği, etkileşim ve öğrenme süreçlerini destekleyen etkili bir mentörlük yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda mentörlük uygulamalarında, grup mentörlüğünün birebir mentörlüğe kıyasla daha etkili bir yöntem olabileceği tartışılmaktadır. Grup mentörlüğünün bireysel mentörlük için gönüllü olma olasılığı daha düşük olan bireyleri gruba çekme potansiyeli olduğu düşünülmektedir (Herrera, Vang ve Gale, 2002). Mentörlüğe olan ilgi ve talebin arttığı durumlarda ekonomiklik sağlamaktadır. Grup mentörlüğü, bir mentörlük programı için yeterli sayıda mentor bulma endişesini ortadan kaldırmaktadır (Carvin, 2011). Katılımcıların grup mentörlüğü deneyimindeki çeşitli öğrenme kaynaklarından kendileri için en yararlı olanı tam ihtiyaç duydukları anda bulabilmeleri grup mentörlüğüyle öğrenmenin hızlı, etkili ve zamanında olmasına katkı sağlamaktadır (Emelo, 2011; Huizing, 2012). Grup mentörlüğü, okul öncesi öğretmenlerinin ilişkilerini ve kimliklerini etkileyerek iletişimi, iş birliğini ve karşılıklı büyümeyi kolaylaştırmaktadır (Lu, 2020). Ayrıca grup mentörlüğünde katılımcıların etkileşimi yalnızca mentorle sınırlı kalmaz, diğer katılımcılarla da etkileşim içinde öğrenir ve gelişirler. Öğretmen adayları, grup mentörlüğü temelli öğretmenlik uygulamasında hem olumlu hem de olumsuz deneyimlerle karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ortak planlama, uygulama ve değerlendirme yaparken zorlandıklarını fakat sınıf yönetimi becerileri, pedagojik gelişim, takım halinde öğrenme deneyimleri, öğrenme ortamlarını daha iyi anlama ve bireysel öğretmen kimliklerindeki gelişim konularında grup mentörlüğünden faydalandıklarını belirtmişlerdir (Mononen, Havu-Nuutinen ve Haring, 2023). Mentilerin öğretmeyi öğrenme sürecindeki mentörlük etkinlikleri sayesinde planlamayı, eğitimi ve yansıtmayı düşünmesini ve anlamasını

kolaylaştırmak için kullanmışlardır (Wexler, 2019). Etkili bir ortam ve grubun ilgisini çeken konuların olması grup mentörlüğünde niteliği sağlayan etmenlerdir. Mentörlüğün kariyer (mesleği) ve psikososyal işlevlerden farklı olarak profesyonellik işlevinin de var olduğunu belirtmektedir. Profesyonellik işlevi, mesleki sosyalleşme süreciyle ilgilidir. Özellikle grup mentörlüğü sonrasında katılımcıların sosyal becerilerinde, grup dışı üyelerle ilişkilerinde, akademik performans ve tutumlarında gelişmeler olduğunu belirlenmiştir (Herrera vd., 2002).

Birebir Mentörlük. Her ne kadar birebir mentörlüğe karşı grup mentörlüğünün etkilerinin daha çok olduğu kabul edilse de birebir mentörlüğünde bireye sağladığı katkılar vardır. Mentörlük desteği almanın, çok çeşitli olumlu davranışsal, tutumsal, motivasyonel ve ilişkisel, kariyer sonuçlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Eby, Allen, Evans, Ng ve Dubois, 2008). Öğretmenlere sürekli gelişimi destekleyen bireyselleştirilmiş bir mentörlük sunulması, onları kendi öğrenme hedeflerini belirlemeye teşvik ettiği gibi öğretmen memnuniyeti ve refahı için öngörü sağlamaktadır (Winter, Bressman ve Efron, 2020).

Ters Mentörlük. Ters mentörlük sürecinde gençler ya da yeni nesil bireyler mentör olarak sorumluluk almaktadır. Yeni neslin, deneyimli ve bilgili olan mentörlerine, tecrübeli oldukları çeşitli alanlarda mentörlük yapması, ters mentörlük olarak adlandırılmaktadır (Chaudhuri ve Ghosh, 2012). Ters mentörlüğün temelinde, teknoloji okuryazarlığı ön plana çıkmaktadır. Herkesin deneyimlerinin değerli olduğu ve herkesin birbirinden öğrenebileceği fikri yatar. Bu yaklaşım, geleneksel öğrenme-hiyerarşik yapıların zorlanmasını ve herkesin katılımını teşvik etmeyi hedeflemektedir (Güngerçin, 2018). Ters mentörlük, özellikle ekip çalışması, problem çözme ve yaratıcılık gerektiren alanlarda etkili olmaktadır. Tersine mentörlük sürecinde hedef, bilgiyi aktarmak ve nesiller arasındaki teknoloji uçurumunu kapatmaktır (Chaudhuri, Park ve Johnson, 2022). Kaše, Saksida ve Mihelič (2019), ters mentörlük sürecinin motivasyon kaynakları mentörler ve mentiler açısından farklılaşmaktadır. Genç grupların mentörlük becerilerinin gelişiminde dışsal motivasyonun etkili bir rol oynadığı, yaşça daha büyük olanların ise esas olarak içsel motivasyon tarafından yönlendirildiği tespit edilmiştir.

E-Mentörlük. Mentörlük ve e-mentörlük aynı amacı içermesine rağmen e-mentörlük elektronik iletişim araçlarının kullanıldığı hatta sosyal ağlar aracılığıyla da yürütülebilen bir sistemdir (Single ve Single, 2005a). E-mentörlük süreci iletişim araçlarının etkin kullanımını, program planlamasının yapılmasını ve mentörlüğün değerlendirilmesini gerektirmektedir. E-mentörlük amacıyla video konferans kullanarak tasarlanan bir programda birebir video konferans ve yansıma bileşeninin eklendiği, mentörün konferans sırasında hem öğretebileceği hem de mentilerin ihtiyaçlarına yanıt verebileceği yollar yer almaktadır (Kuzu, Kahraman ve Ferhan Odabaşı, 2012; Semingson ve Smith, 2013).

E-mentörlük sisteminin mentiler ve mentörler açısından incelendiğinde birtakım olumlu ve olumsuz sonuçları vardır. Mentiler, e-mentörlüğün etkili geri bildirim sisteminin olmasını ve çeşitli materyallerin kullanımını sağlamasının mentiler arasında öz yeterliliği ve sınıfa katılımı arttırdığını belirtmektedir. Mentörler ise organizasyon ve iletişim becerilerinin gelişmesine, sosyalleşme ve iletişim ağı kurma açısından imkânların artmasına, performanslarına ilişkin yansıma yapabilmelerine, bireysel doyum yaşayabilmelerine (Shrestha, May, Edirisingha, Burke ve Linsey, 2009), araştırma becerilerinin geliştirilmesine, etkili öğrenmeyi geliştirmeye (çevrimiçi mentörlüğe hazırlanma, iletişim ve öğrenme platformlarına uyum sağlama) ve araştırmanın uygulanmasını güçlendirme açısından olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir (Bejec, Federiso, Lurot ve Syting, 2024). Diğer yandan e-mentörlük sürecinde mentiler psikososyal destek eksikliği, mentörün istedikleri an müsait olmamasından yakınırken, mentörler ise devamsızlık ve mentilerin katılım eksikliği göstermeleri gibi olumsuzluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mentilerin uzaktan gözlemlenme süreçlerinin yürütülebilmesi için etkili ve verimli yöntemler geliştirmek gereklidir. Diğer bir husus mentörlerin uzaktan geri bildirim sağlaması için seçeneklerin olması olumsuzluğu giderecek bir yol olabilir (Bejec vd., 2024; Kuzu vd., 2012). Şimdiye kadar elde edilen verilerle zaman ve mekân sınırlıklarını ortadan kaldırması nedeniyle yüz yüze etkileşimin mümkün olmadığı durumlarda e-mentörlüğün teşvik edilmesi daha olası bir seçenek olarak değerlendirilmektedir (Junn vd., 2023; Single ve Single, 2005b). Arkün-Kocadere ve Kızılkaya Cumaoglu'nun (2015) çalışmasında gözlemlenen, mentörlerin mentilerin final projesinden aldıkları puanlardan kendilerini sorumlu hissetmeleri ve bu sonuçları değerlendirerek öz değerlendirme sürecini gerçekleştirmişlerdir. Bu durum mentörlerin sorumluluk bilincinde olduğunu, mentilerin eksiklerini anlamalarına ve bunları düzeltmek için stratejiler geliştirmelerine ve mentörlük sürecinin iki yönlü bir etkileşim

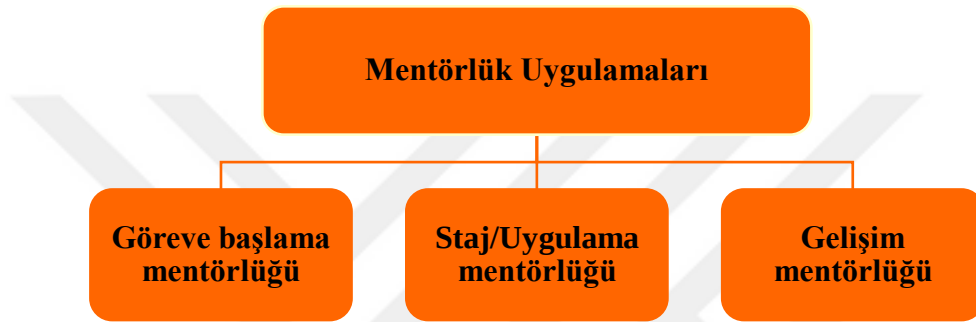
olduğunu ve her iki tarafın da süreçten aktif olarak yararlandığını ortaya koymaktadır. Uzaktan uygulamada iş birliği yapan öğretmenlerin algıladıkları mentörlük rolleri, kendini eğiten, ağ oluşturucu, sosyal destekçi, akademik destekçi ve psikolojik destekçi olarak belirlenmiştir (Koç, 2012).

E-mentörlük programları arasında, Erdoğan'ın (2017) koordinatörlüğünde yürütülen TÜBİTAK 1001 (115K419 no'lu) projesi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla tasarım tabanlı e-mentörlük yaklaşımı ile e-Mentee OOÖ Programı geliştirilmiştir. Programın sonuçları, öğretmenlerin okula hazırlık, eğitim planlaması ve değerlendirmesi, öğrenme merkezleri ve oyun, aile katılımı ile sınıf yönetimi konularında olumlu yönde desteklendiğini göstermiştir. Modül içeriklerinin ön ve son değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gelişim dosyalarının incelenmesi, e-Mentee OOÖ Programı'nın öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Uçar (2017) tarafından geliştirilen "Mentör Eğitim Programının", ideal bir uygulama ortamı sağlayarak mentörlük hakkında farkındalık oluşturduğu, mentörlerin iletişim becerilerini ve yansıtıcı davranışlarını geliştirdiği ve istenilen davranışları kazanmalarında olumlu etkiler sağladığı görülmüştür. Bu programın, nitelikli öğretmen adayları yetiştirmeye ve eğitim sisteminin gelişimine katkı sağladığı, ayrıca öğretmen adaylarının gelişim, değerlendirme ve iletişim becerilerini başarılı bir şekilde geliştirmesine olanak tanıdığı belirtilmiştir. Erdoğan, Yıldırım, Parpuç ve Ülkü (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Destek Programı" ile ilgili yapılan araştırmada, programa katılan öğretmenler, uzmanlarla yapılan etkileşimlerin, küçük grup toplantılarının ve grup tartışmalarının faydalı olduğunu, her bir konu başlığı için verilen ödevler ve sağlanan geri bildirimlerin, mesleki gelişimlerini desteklediği belirtilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, e-mentörlük ve destek programlarının, öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki yetkinliklerini geliştirmelerine katkıda bulunduğunu ve eğitimdeki uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Mentörlük Uygulamaları

Mentörlük uygulamaları genellikle bire bir mentör-menti ilişkileri üzerinden yürütülse de modern yaklaşımlar işbirlikçi grup mentörlük türlerini de içermektedir. Bu türlerde mentörler ve mentiler birlikte öğrenme toplulukları oluşturarak karşılıklı

öğrenme süreçlerine katkıda bulunurlar (Orland-Barak ve Maskit, 2017). Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspors ve Edwards-Groves (2014), mentörlük sürecini denetim, destek ve işbirlikçi öz-gelişim boyutları açısından ele alarak bu sürecin zorluklarını ve kazanımlarını tartışmaktadır. Mentörlerin, mentilerin ihtiyaçlarını doğru değerlendirebilmeleri ve etkili geri bildirim sağlayabilmeleri, mentörlük sürecinin etkinliği açısından kritik öneme sahiptir (Boe-Doe, 2023). Bu nedenle mentörlük uygulamaları Şekil 3'te gösterildiği üzere göreve başlama, staj/uygulama ve gelişim olmak üzere üç farklı şekilde sunulmaktadır.



Şekil 3. Mentörlük Uygulamaları

Börü (2019), mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mentörlük ve mesleğe giriş eğitiminin önemine vurgu yaparak bu süreçlerin yeni öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkıları ele almaktadır. Bu bağlamda, mentörlük programlarının tasarımı ve uygulanmasının eğitim sistemi için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Daresh (2003) ise, kıdemli öğretmenlerin mentörlük desteğine ihtiyacı olmadığını varsayıldığını ancak yalnızca deneyimsiz öğretmenlerin değil, aynı zamanda kariyer ve psikososyal gelişim gibi kişisel ve sosyal ihtiyaçları da olan öğretmenlerin de mentörlükten fayda sağlayacağını ve mentörlüğe ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. Kıdemli ve deneyimli bir öğretmen, çalıştığı okul bölgesini değiştirdiğinde veya farklı yaş gruplarıyla çalışmaya başladığında, mentörlük desteğine gereksinim duyabilir (Daresh, 2003). Eğitimde mentörlük uygulamaları, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artırmak, işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturmak ve eğitim niteliğini iyileştirmek için güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, mentörlük süreçlerinin etkin bir şekilde yönetilmesi ve geliştirilmesi, eğitim sistemlerinin sürdürülebilir başarısı için kritik öneme sahiptir.

Göreve Başlama Mentörlüğü. Göreve başlama, eğitim lisansını almış olan öğretmen adayından öğretmenlik mesleğine yeni geçişe karşılık gelen bir öğretmenin mesleki yaşamının önemli bir aşamasını temsil eder. Diğer yandan, bölgeye yeni gelmiş bir öğretmenin yeni bir okulda göreve başlaması ya da daha önce görev yaptığı yaş grubundan farklı bir grupta çalışacak olan öğretmen için de “göreve başlama” terimi kullanılabilir. Bu açıdan, esasında deneyimsiz olarak belirtilen mentilerin bu başlık altında bağlama göre “yeni başlangıç yapan kişi” olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlere göreve başlama yıllarında mentörlük yapma, yeni öğretmenleri mesleğe alıştırmaya ve destekleyebilme için güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir.

Nitelikli mesleki gelişim programlarının önemli bir bileşeni olan mentörlük, yeni başlayan öğretmenlere artan motivasyon, özgüven, mesleki kimlikte büyüme (Goodwin, Lee ve Pratt, 2021; Walters, Robinson ve Walters, 2020), stres ve kaygının azalması gibi önemli faydalar sağlama potansiyeline sahiptir (Kutsyurua, 2020). Etkili göreve başlama programları, tüm yeni öğretmenlere kariyerin ilk yıllarında kişisel, sosyal-duygusal, bağlamsal, ilişkisel ve mesleki destek sağlamalıdır (Mangione, Pettenati ve Rosa, 2016; Sikma, 2019). Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015), mentiler için mesleki yaşama girişte yaşananların anlaşılması ve yapılan mesleki desteğin belirlenmesi, mentörlük uygulamalarına duyulan ihtiyacın belirlenmesi, mentörlük uygulamalarının olumlu-olumsuz yönlerinin belirlenmesi ve mentörlüğün genel yapısında bulunan seçim kriterleri, mentörlük eğitimi ve ilişkiler gibi geniş bir perspektiften farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin deneyimlerini araştırmıştır. Yeni başlayan öğretmenler, öğretmenlik kariyerlerinde gelişmek ve ilerlemek için mücadele ederken çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine geçişine ve böylece meslekte kalmalarına (Whalen, Majocha ve Van Nuland, 2019) yardımcı olmak için örgütsel bir yapıya ya da öğrenme topluluğuna, iş birliğine ve desteğe daha fazla önem vererek mesleki gelişim yoluyla mentörlük programları güçlendirilmelidir (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2015; Jacobson, Leibel, Pitkin ve Clifton, 2020). Kariyerinin başındaki öğretmenler için göreve başlama mentörlüğünü destekleyen bir örgüt yapısı oluşturmada okul yöneticilerinin katılımı, öğretmen etkililiğinin niteliğini ve meslekte kalıcılığı artırmanın yollarından biri olarak görülmektedir (Kutsyuruba, 2021). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler kendinden şüphe duyabilir ve beklentileri karşılama konusunda kaygı yaşayabilirler (Akyıldız, Altun ve Kasım, 2020). Deneyimsiz öğretmenler göreve başlarken çocuklar ve başkalarıyla ilişkiler, eğitim niteliğiyle ilgili endişeleri ve aşırı sorumluluk aldıklarını düşünmeleri, yönetimle ilgili sorunlarla

mücadele etme konusunda endişelerle karşılaşmaktadırlar (Curry, Webb ve Latham, 2016). Okul öncesi öğretmenleri profesyonelleşme sürecinde iyi bir öğretmen olma hedefiyle mesleğe başladıklarını, bu anlamda mesleki gelişime zaman ve enerji ayırmak koşuluyla emek harcadıklarını ve mesleki bir kimlik oluşturma sürecinde engellerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler (Toran ve Hacıfazlıoğlu, 2020). Öğretmenlerin ilk yıllarında okul kültürünün benimsenmesi, özellikle zor ebeveynlerle baş etme ve yaşam-ış dengesi oluşturma konusunda daha fazla iş birliğine ve daha fazla desteğe duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır (McCollum, 2014). İsveç anaokullarında (1-5 yaş) hizmet öncesi okul öncesi öğretmenlerin mentörlük desteğinin, kişisel, mesleki ve ekip desteği olmak üzere üç farklı şekilde deneyimlendiği ifade edilmiştir. Ekip oluşturmaya yönelik mesleki uygulamalara yönelik mentör desteği, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenler için okul öncesi öğretmenliği hazırlıklarını etkilemektedir (Stähle ve Edman Stålbrandt, 2020). Yeni nitelikli okul öncesi öğretmenlerini daha iyi desteklemek için mesleğe ilişkin kapsamlı bir anlayışa ve çeşitli paydaşlar arasında yoğun iş birliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin birinci yıl deneyimleri ile üçüncü yıl mentörlük deneyimleri arasındaki farklar, zorluklar ve ilerlemeleri incelendiğinde; aday öğretmen, ilk yıl mentörü olmadığında materyal ve idari destek eksikliği hissettiğini bildirmiştir. Ancak daha sonra mentörlük deneyimi ile pratik olmayan standart planlama süresinden, mentörün anlamlı gözlemlerde bulunmamasından ve geri bildirim eksikliğinden söz etmiştir (Smith Washington, 2024). Anlaşıldığı üzere öğretmenler, öğretmenliğin ilk yılında ve sonrasında çeşitli amaçlarla mentörlüğe ihtiyaç duymaktadır. Yeni başlayan öğretmenlerin mevcut mentörlük programlarını değerlendirirken ilişkiler kurmanın kolaylaştırıcı olarak kabul edildiğini, ancak davranış yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir (McCollum, 2014). Öğretmenin mesleki gelişim sürecinde, davranış yönetimi endişeleri, etkili iletişim becerileri gereksinimi, yoğun öğretim deneyimleri arayışı ve farklı yaş gruplarıyla çalışma hazırlığı (okul öncesinde 3 yaş ile 6 yaş farkı gibi) gibi faktörlerin, mesleki güven ve yeterlik duygularının güçlendirilmesinde etkili mentörlük programlarının oluşturulmasında rehberlik edici olacağı belirtilmektedir (Varela ve Maxwell, 2015; Toran ve Hacıfazlıoğlu, 2020). Mesleğin ilk beş yılında bulunan öğretmenler hem deneyimsiz olmaları hem de küçük yaş grubu çocuklarla çalışmalarından dolayı iletişim ve sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu problemin üstesinden gelebilmek için çoğunlukla deneme yanılma yoluyla kendi yollarını bulmaya çalıştıklarını ve bu süre içinde kendilerini yalnız

hissettiklerini ifade etmişlerdir (Özdemir ve Kaygısız, 2019). Diğer yandan aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini mesleki olarak donanımlı bulmalarına karşın, sınıfa onlarla birlikte girmelerinin mesleki imajlarını düşürdüğü yönünde görüşleri bulunmaktadır (Akyıldız vd., 2020).

Kariyerlerinin başlangıcında öğretmenler, özellikle desteğin sürekli olmasını ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir olmasını önemsemektedirler. Mentörlerin yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmesi, profesyonel, organizasyonel ve sosyal düzeyde eylem ve düşünme araçları sağlaması beklenmektedir (Mangione vd., 2016). Aday öğretmenler, mentörlerinin (danışman) sabırsız olduklarını, yeniliklere açık olmadıklarını, karşılıklı iletişimde bulunmadıklarını ve empatik olmadıklarını ifade etmişlerdir. Oysaki mentörlüğün amacına ulaşmasında geliştirici, yenilikçi, iletişime açık, önyargısız, teknolojiyi takip eden, çözüm odaklı ve görevini gönüllü yapan kişilerin mentör (danışman-rehber) olarak seçilmesinin etkili olacağı belirtilmektedir (Ercan ve Aksu, 2022). Saygılı, duyarlı, karşılıklı ve yansıtıcı unsurları içeren bir mentörlük programı geliştirmenin hem mentörün hem de mentinin mesleki gelişimini ve kimliğini geliştirebileceği belirtilmektedir (Toran ve Hacıfazlıoğlu, 2020). Desteklenen bir mentörlük programındaki mentörlerin görüşlerine göre, yansıtma süreçlerinin kolaylaştırılması, mentörlük eğitiminin sağlanması ve mentörlüğün okul topluluğuna entegrasyonunun güçlendirilmesi, yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir rol oynar (Eirich ve Wildesen, 2023; Hacıfazlıoğlu vd., 2015). Ayrıca mentörlük, yansıtma süreçleri ve sınıf deneyimleri gibi mesleki gelişim unsurları, yeni başlayan öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini artırmada ve mesleki yetkinliklerini geliştirmede temel öneme sahiptir (Cırgan-Tauşan, 2023; Hooper, Potts ve Walton, 2022). Yıl içinde bu deneyimsiz öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini derinden etkileyen iki önemli konu vardır. Bunlardan ilki sınıf yönetimiyle ilgili mücadeleleri, ikincisi ise okulun öğretmen değerlendirme süreciyle ilgili ortaya çıkan sorunlardır. Bir yılın sonunda ise dâhil oldukları mentörlük programı sayesinde öğretmenlerin toplantılara katıldıkları, birey olarak birbirlerine değer verdikleri, güvenli ve ortak bir ortamda destek verme ve alma fırsatı buldukları görülmektedir (Blair, 2008). Diğer öğretmenlerle veya bir mentörle birlikte ders verme fırsatına sahip olan okul öncesi öğretmenleri, yeni yaklaşımları denemek konusunda kendilerini daha güvende ve cesur hissetmişlerdir (Toran ve Hacıfazlıoğlu, 2020). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, katıldıkları mentörlük rehberlik programının profesyonel gelişimlerine olumlu katkı sağladığını değerlendirmektedir. Araştırmaya katılan yeni öğretmenler, programın kendilerine destek

sunduğunu, bilgi ve deneyim paylaşımı fırsatları sağladığını ve kendi yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (McCollum, 2014).

Mentörlük programının özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, mentörün sahip olması gereken özellikleri; sabırlı olma, empati kurabilme, etkili iletişim becerilerini kullanabilme, bilgi ve deneyim sahibi olma, olumlu tutuma sahip olma, güvenilirlik, problem çözme yeteneklerine sahip olma, çeşitli öğrenci özelliklerine dair bilgi sahibi olma ve düşünme becerilerinin gelişmiş olması olarak tanımlamışlardır (Uzunpınar, Demiray, Gürel ve Arkadaş, 2023). Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda, mentörlük programının öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırdığı ve çocukların öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, göreve başlama ve mentörlük çok yönlüdür ve paydaşlar arasındaki çoklu etkileşimlerden ve bunların her düzeydeki politika ortamıyla olan ilişkilerinden oluşur. Okul liderlerinin diğer tüm personele kıyasla, özellikle de genel öğretim personeline kıyasla okullarında işe alıştırma ve mentörlük konusunda daha olumlu algılara sahip oldukları belirtilmiştir. Sonuç olarak, bu ortamda işe alıştırma ve mentörlüğün büyük ölçüde “bireyselleşmiş” uygulamalar içerdiği ve belirlenmiş bir mentörlük rolüne sahip olmayanların meselesi olarak görülmediği gözlemlenmiştir. Bu durum, okulların yeni öğretmenlerin ve diğer personelin gelişmesine yardımcı olmak için liderler de dâhil olmak üzere tüm personelin mesleki sermayesini kullanabilen mesleki öğrenme kurumları olarak hayata geçirilmesi açısından bir sorun teşkil etmektedir (Milton vd., 2020). Bireyselleştirilmiş mentörlük programlarının, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimini desteklemede ve çocukların eğitim deneyimlerini iyileştirmede önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. “Yılmazlığın Kökenleri” mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin destek, bilgi, beceri ve yansıma gibi yetkinlikler kazandıkları, böylelikle çocukların ihtiyaçlarını belirleyebilmelerine ve bu ihtiyaçlara duyarlı bir şekilde yanıt verebilmelerine olanak sağladığı belirtilmiştir (Lipscomb, Hatfield, Goka-Dubose, Lewis ve Fisher, 2021). Program sonucunda, çocukların olumsuz katılımının azaldığı (gözlemlenen) ve matematik becerilerinin doğrudan değerlendirilmesinde artış olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitiminde mentörlük, öğrenme kültürünü kolaylaştırır, bağımsızlığı teşvik eder ve başarılı mentörlerin özelliklerini taşır (Doan, 2016). Bireyselleştirilmiş Öğrenme Müdahalesi ile mentör olmak için eğitilen deneyimli öğretmenlerin mentörlük yaptığı durumlarda, mentör ve mentilerin sınıf ortamının kalitesinin arttığı ve çocuklarda da gelişimsel ilerlemeler olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklar, yıl boyunca Okul Öncesi

Öğrenme Davranışları Ölçeği ölçümlerinde benzer performans düzeylerini sürdürürken, kontrol grubundaki çocukların sosyal işlevsellikte düşük puanlara sahip olduğu görülmüştür (Gallagher, Abbott-Shim ve VandeWiele, 2011a). Göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerin akran mentörlüğünden faydalandıkları gözlemlenmiştir. Başlangıç düzeyindeki okul öncesi öğretmenleri arasındaki akran rehberliğinin, okul öncesi eğitiminde etkili bir rehberlik yaklaşımı olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi gelişimini desteklemenin bir yolu olarak değerlendirildiği belirtilmiştir (Kupila ve Karila, 2018).

Staj/Uygulama Mentörlüğü. Öğretmen adaylarına yönelik mentörlük süreci, adayların mesleki gelişimlerini desteklemek ve öğretmenlik becerilerini pekiştirmek amacıyla yapılandırılmış bir rehberlik ve destek sistemidir. Öğretmen adaylarına yönelik mentörlük süreci, eğitim ortamının politikaları, üniversite rehberliği ve öğretim gibi unsurlarla uyumlu yapılar bütününden oluşmaktadır. Bu yapıların, öğretmen yeterlilik standartlarının yasal değerlendirmelerinde belirtilen kriterlere uygun bir yaklaşım sunması gerekmektedir (Hammond vd., 2015). Öğretmen eğitimi programlarının yaygın bir parçası, sınıflarında öğretmen adaylarına mentörlük yapan uygulama öğretmenlerinin önemli bir rol oynadığı saha deneyimleridir. Yüksek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için uygulama çalışmaları, Eğitim Fakültelerinde Öğretmenlik Uygulaması I-II şeklinde yürütülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması I-II, fakülte-okul iş birliği kapsamında danışman (öğretim elemanı), uygulama öğretmeni (öğretmen) ve aday öğretmen (lisans son sınıf öğrencisi) üçlemesini içermektedir. Hatta fakülte-okul iş birliğinde mentörlüğün anlaşılabilmesi için “kelebek etkisi” metaforundan yararlanılmaktadır (Mooney, Thomas ve Blake, 2024). Bu üçlü girift ilişki içerisinde danışman ve uygulama öğretmeni mentör rolünü üstlenirken, aday öğretmen menti rolünü üstlenmektedir. Bu bağlamda, mentörlük süreçlerinin sistematik olarak planlanması, mentörlerin rol ve sorumluluklarının net bir şekilde tanımlanması önem taşımaktadır (Hairon vd., 2020).

Öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimde uygulama öğretmenlerinin mentörlüğüne ihtiyaç duymaktadırlar. Yükseköğretimdeki mentörlük uygulamalarının, öğretmen adaylarının uygulama kültürünü deneyimlemelerine, kurumsal bir kültür oluşturmaya (Schlaack, 2023) ve öğretmenler arasında bir destek sistemi oluşturarak adayların mesleğe hazır olmalarını ve mesleki güvenlerini desteklemeye öncelik verdiği

belirlenmiştir (Du, Guerra, Chen, Lindsay ve Nørgaard, 2023). Mentörlükle desteklenen öğretmen adayları, olumlu bir mesleki kimlik geliştirmede danışmanlarının mentörlüğünü “olumlu rol modelleme” ve “kaçırılan fırsatlar” olmak üzere iki önemli boyutta değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeye göre, danışmanların lisansüstü öğrenci yükümlülükleri nedeniyle öğretmen adaylarını uygulama yaparken 5-6 kez ziyaret etmenin rehberlik yapabilmek için gerekli olduğu, ancak gerçekleştirilmediği belirtilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının kaçırdığı fırsatlar olduğu, oysaki olumlu rol modelleme açısından danışman mentörlüğünün önemli olduğu ifade edilmiştir (Bipath, 2022). Jevtic ve Rogulj (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının mentörlük süreçlerinde hem destekleyici hem de yönlendirici yaklaşımlara ihtiyaç duydukları ortaya koyulmuştur. Destekleyici yaklaşımlar, öğretmen adaylarının duygusal ve mesleki gelişimlerini teşvik ederken, yönlendirici yaklaşımlar ise onların eğitim süreçlerinde daha yapılandırılmış bir yol izlemelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmen adayları, mentörlük sürecinde sadece yönergeler verilmesinin yetersiz olduğunu, aynı zamanda duygusal ve mesleki desteğin kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir (Jevtic ve Rogulj, 2022). Ayrıca mentörlük sürecinde öğretmen adayları kendilerini hem mentörlerin mesleki deneyimlerinin alıcısı hem de güncel araştırmalardan elde ettikleri bilgileri aktaran göndericiler olarak konumlandırmaktadır (Manderstedt, Viklund, Palo ve Lillsebbas, 2023). Geleneksel öğretmen mentörlüğü, mentörü, ilk yıllarındaki öğretmen adayları için bir rehber ve kolaylaştırıcı olarak tanımlamaktadır (Hammond vd., 2015).

Çoğu öğretmen adayı, uygulama öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimleri üzerindeki etkisini danışmanlarının etkisinden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir (Bipath, 2022). Uygulama öğretmenleri, mentörlük deneyimlerini, kişisel ve mesleki gelişime yol açan ve danışmanların deneyimden elde ettiği faydalara tanık olarak onlara bir başarı hissi veren olumlu bir deneyim olarak görmektedirler (Lynn ve Nguyen, 2020). Öğretmen adayının refahı, mentörlük niteliği ve uygulama öğretmenin refahıyla bağlantılıdır. Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayının refahı ise mentörlüğün gerçekleştiği okul bağlamından etkilenmektedir (Dreer-Goethe, 2023). Danışmanların sistem içinde öğretmen adaylarının sürdürülebilir değişime öncülük etme yeteneklerinin desteklenebilmesi için uygulama öğretmenleri ile ortak çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Ben-Harush ve Orland-Barak, 2019; Bruneel ve Vanassche, 2021; Chaaban, Al-Thani ve Du, 2023).

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinden duygusal destek olarak mentörlük (destekleyici konuşmalar, geri bildirim teşvik etmek) ve eğitimsel destek olarak mentörlük (yansıtıcı bir uygulayıcı olma konusunda destek, ders tasarımı ve sunumu) rollerine ihtiyaç duyduklarını, ancak sosyalleşme aracı olarak bir mentör öğretmene gereksinimlerinin olmadığını belirtmişlerdir (Davis ve Fantozzi, 2016). Uygulama öğretmenlerinin özellikle geri bildirim sağlama (destekleyici geri bildirim, destekleyici olmayan geri bildirim ve hiç geri bildirim vermemek) ve rehberlik etme (kişisel, uygulamalı ve teknik odaklı) yaklaşımlarının etkili mentörlük sürecinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin sınıfta bulunmadığını veya işleriyle meşgul olduklarını, bu nedenle etkinliklerini yürütürken performanslarını gözlemleme fırsatı bulamadıklarını ve bu yüzden uygulama öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşmadıklarını dile getirmişlerdir (Canaslan Akyar, 2020). Bazı öğretmen adaylarının beklentileri ise mentörün sınıf ortamından fiziksel olarak ayrılması veya sadece uzak durması ve kendilerine gerekli alanı vermesiydi. Uygulama öğretmenin etkileşimsel rolü ile deneyimlerinden yararlanabilecekleri önemli görülmektedir (Davis ve Fantozzi, 2016). Bu fikir ayrılığını anlamak için öğretmen adaylarının karar verme süreçlerinin değerlendirilerek, ipuçlarını takip etmek gerekmektedir (Haigh ve Ell, 2014).

Mentörün rolü, hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretme konusunda kendi kavramlarını oluşturmalarını sağlamaktır (Smagorinsky, Clayton ve Johnson, 2015). Mentörlüğün uygulama öğretmenlerinin, aday öğretmenlere mentörlük yapmayı mesleki öğrenme için bir fırsat olarak görüp görmedikleri araştırıldığında, bireysel olarak faydalandıklarını ifade etmişlerdir (Trevethan ve Sandretto, 2017). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenmeye ilişkin yansımalarını artırma konusunda teknolojik (simülasyonlar ve video gibi), söylemsel (anlatılar, sorular/yapılandırılmış tartışma, gözlem gibi) ve epistemik araçların (algı, eylem, materyal ve beceriler aracılığıyla kişinin düşüncesi ile dış olgular arasında köprüler kuran araç) kullanılması büyük bir potansiyele sahip olduğu ortaya konulmuştur (Nesje ve Lejonberg, 2022).

Öğretmenler mentörlük yapmaya istekli olsalar da bu rol için yeterli donanıma sahip olmayabilirler. Moloney ve Pope'ye (2023) göre etkili mentörlük programları, öğretmenlerin mentörlük yapma becerilerine olan güvenlerini, eleştirel düşünceyi, öğrenmeyi paylaşma becerisini ve uygulama topluluklarına katılımı artırmıştır. Etkili

hizmet öncesi eğitimin, aday öğretmenler üzerinde mesleki refah, kişisel başarı ve motivasyonun artırıcı etkisi bulunmaktadır (Goodwin vd., 2021). Ayrıca etkili bir program yönetimi için mentörlerin liderlik ve profesyonellik sergilemesi gerekliliği de önem taşımaktadır (Ressler, Doherty, Ferguson ve Lamotey, 2015). Öğretmen adaylarının uygulamaları sırasında bilgi edindiklerini ve dolayısıyla uygulama öğretmenleri yardımıyla uzmanlık kazandıklarını ifade etmelerine rağmen, uygulama öğretmenlerinin konuların çoğunu diyaloglara dâhil ettiği ve yönlendirici denetim becerilerini yönlendirici olmayan becerilere göre daha sık kullandığı söylenebilir. Bu durumun etkili mentörlük gelişiminde öğretmen adaylarının deneyimlerinden mesleki bilgi edinmelerinin düşük olduğu görülmektedir (Mena, Hennissen ve Loughran, 2017). Diğer yandan, öğretmen adaylarına nitelikli bir mentörlük sağlamada mesleki sohbetlerin kolaylaştırıcı rolü de bulunmaktadır (Sheridan ve Young, 2016). Mentörlük diyaloglarında yönlendirici rol üstlenen (örneğin, fikir vermek, tavsiye vermek) mentörlerin diyalogda çok konuşma eğiliminde oldukları görülmektedir (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen ve Bergen, 2011). Oysa mentörlerin mentiyi daha yüksek düzeyde bağımsız düşünmesini teşvik eden iki yönlü bir konuşmaya dâhil ettiklerinde etkili olmaktadır. Bu öğrenme konuşmaları, yardımcı öğretmenin ortaya çıkan fikirlerini paylaşması ve bunların mentörün bilgi ve öğretimi üzerindeki yapıcı etkisini deneyimleme fırsatları sağlamaktadır (Jones, Tones ve Foulkes, 2019).

Mentörler, öğretmen adaylarının öğretimdeki potansiyellerini ortaya çıkarmalarına, rol model olarak hareket etmelerine ve düzenli geri bildirim yoluyla öğretme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur (Boe-Doe, 2023). Empatik mentörlerle işbirlikçi mentörlük yaklaşımları, okul öncesi eğitiminde bağımsızlığı ve kendi kendine eğitimi teşvik etmek için değerlidir (Doan, 2016). Bu nedenle, fakülte-okul iş birlikli mentörlük çalışmalarının öğretmen adaylarına olumlu katkıları vardır (Ben-Harush ve Orland-Barak, 2019). Gershenfeld (2014), üniversite düzeyindeki mentörlük programlarının, öğretmen adaylarının ders başarıları, mezuniyet oranları ve kişisel gelişimleri üzerinde olumlu etkiler sağladığını belirtmektedir. Ayrıca mentörlük ilişkilerinin öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı ve üniversiteye uyum sağlamalarına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Canaslan Akyar (2020) mentörlük sürecinde, uygulama öğretmenlerinin geri bildirim sağlama ve rehberlik etme davranışlarını incelemiştir. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin sınıfta bulunmaması veya materyal işleriyle meşgul olması nedeniyle performanslarını gözlemleme fırsatı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları, sınıf yönetimi sorunları olmasına

rağmen uygulama öğretmenlerinden her zaman olumlu geri bildirim aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yanıtları, uygulama öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin daha fazla etkinlik düzenlemesi durumunda sınıf yönetimi ve yaratıcı fikirler gibi konuları gözlemleme şansı bulabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, sınıf yönetiminin öğretim deneyimlerinin en zorlu kısmı olduğunu vurgulamış ve bu konuda yeterli stratejik bilgiye sahip olmadıklarını, kuramsal bilgilerinin uygulamaya yönelik sorunları çözmede yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Okul ve üniversite arasında oluşan uyumsuzluğun, öğretmen adaylarının uygulama derslerinden alacakları verimi olumsuz etkilediği ve uygulama öğretmenleri ile akademik danışmanların verdikleri geri bildirimlerin etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gelişim Mentörlüğü. Mentörlük, yeni başlayan öğretmenlerin uygulamalarını ve yeterliliklerini geliştirmekte, meslekte kalmalarını desteklemekte (Shanks vd., 2020) ve motivasyonlarını, mesleki bağlılıklarını artırmaktadır (Ogwazu ve Omotuyole, 2023). Öğretmen eğitiminde mentörlük, iş birliği ve mesleki uygulama, öğretmen adaylarının pratik bilgilerini kazanmasını ve değerlendirme yeteneklerini artırmaktadır (Flores, 2019). Michailidi ve Stavrou (2021), hizmet içi öğretmenlere yenilikçi öğretim modüllerinin nasıl uygulanacağına yönelik uygulamalarda mentörlük yapılmasının etkilerini olumlu şekilde değerlendirmiştir. Öğretmenlere sınıf yönetimi ve davranışsal destek sağlanması, onların işgücüne katıldıktan sonra eğitim almaları gereken ihtiyaç alanları olarak belirlenmiştir (Obee, Hart ve Fabiano, 2023). Mentörlük yaklaşımlarının, öğretmenlere günlük öğretim faaliyetlerinde bulunurken destek ve iş başında rehberlik sağlamanın etkili bir yolu olduğu kabul edilmektedir (Onchwari ve Keengwe, 2008).

Okul öncesi öğretmenleri için mesleki gelişimde ilerleme sağlayabilmek için mesleki gelişim uygulama tasarımları yaparken birden fazla kaynaktan yararlanmaya devam etme, hedeflenen eğitimin içeriğine daha fazla çeşitlilik dâhil edilmesi, yenilikçi modellerin denenmesi ve mesleki gelişimi değerlendirmek için daha iyi araçlar oluşturma gerekliliklerinden bahsedilmektedir. Hedeflenen becerilerin gelişim sağlama, mentörlük desteği/ilişki kurma ve karşılıklı saygı olmak üzere mentörlüğün ilişkisel, gelişimsel ve bağlamsal unsurlarını vurgulanmaktadır. Böylelikle mentor ve mentinin her ikisinin de mesleki gelişimi desteklenmektedir (Garner vd., 2015). Mentörlük, mentorlerin de mentörlük sürecinden yararlandığı simbiyotik bir ilişkidir. Etkili bir

mentörlük programını etkileyen nitelikler incelendiğinde; menti-mentör eşleşmesi (önceden planlanmış özel zamanın olması), her iki tarafın karşılıklılığı kabul etmesi, liderlik becerileri, zaman yönetimi, kendini yansıtmaya ve günlük tutma becerisi, daha iyi dinleme becerileri, konu hakkında mesleki gelişime sahip olma anlayışında olma ve programın hedeflerinin açık bir şekilde ifade edilmesi olarak belirtilebilir (Bonnett ve Ly, 2017).

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin ileri eğitim yoluyla artırılmasına yönelik değişikliklerin incelendiği çalışmada, mentiler arasında artan bilgi, önceden uygulanan pedagojinin niteliğine ilişkin farkındalık, gelişimsel beceriler ve okul öncesi pedagojisini örnek alma bakımından olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Pedagogik liderliğe yönelik mesleki gelişim eğitimleri, okuma grupları, poster seminerleri, sınıftaki yansıtıcı görevler ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişim hedeflerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlanması şeklinde ilerleyen bir süreç yer almaktadır (Fonsén ve Ukkonen-Mikkola, 2019). Okul öncesi öğretmen yardımcıları öğretmenlere göre daha az eğitime sahiptir. Bu öğretmen yardımcılarının bir üst eğitim seviyesine hazırlanmasında küçük ölçekli bir mentörlük gelişim programı geliştirilmiştir. Bu süreçte dair tüm katılımcıların düşüncelerini temsil eden beş temaya (sınıfta mesleki hazırlık ve güven, mentörlük desteği ve ilişki kurma, öğretmen yardımcılığı rolüne yeni saygı, teknolojiyle sağlanan konfor, eğitim içeriği ve organizasyonu) ulaşılmıştır. Programın yalnızca bir parçası olarak sağlanan mentörlüğün, yapılandırılmış bir eğitim ve program süresiyle sınırlı olan birebir mentörlük desteğinin okul öncesi öğretmen yardımcılarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir (Garner vd., 2015). Carmi ve Tamir'in (2023) çalışması, mentör öğretmenlerin öğretmen adaylarına sağladıkları mentörlük içeriğini sistemli bir şekilde sınıflandırmak amacıyla bir taksonomi geliştirmiştir. Bu taksonomi genellikle rehberlik ve destek, gözlem ve geri bildirim, model olma ve örnek gösterme, iş birliği ve iletişim, öz değerlendirme ve yansıtmaya gibi bileşenleri içermektedir. Bu bileşenler, mentör öğretmenlerin stajyer öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlama süreçlerini ve yöntemlerini tanımlamak için kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişiminde etkili bir işe alıştırma ve mentörlük programının kritik bir rol oynadığı belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin farklı ihtiyaçları ve sürecin karmaşıklığı nedeniyle, tek tip programlar genellikle yetersiz kalmaktadır (Landry vd., 2009). Langdon ve diğerleri (2016), bağlam, kültürel ve kurumsal faktörlerin öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

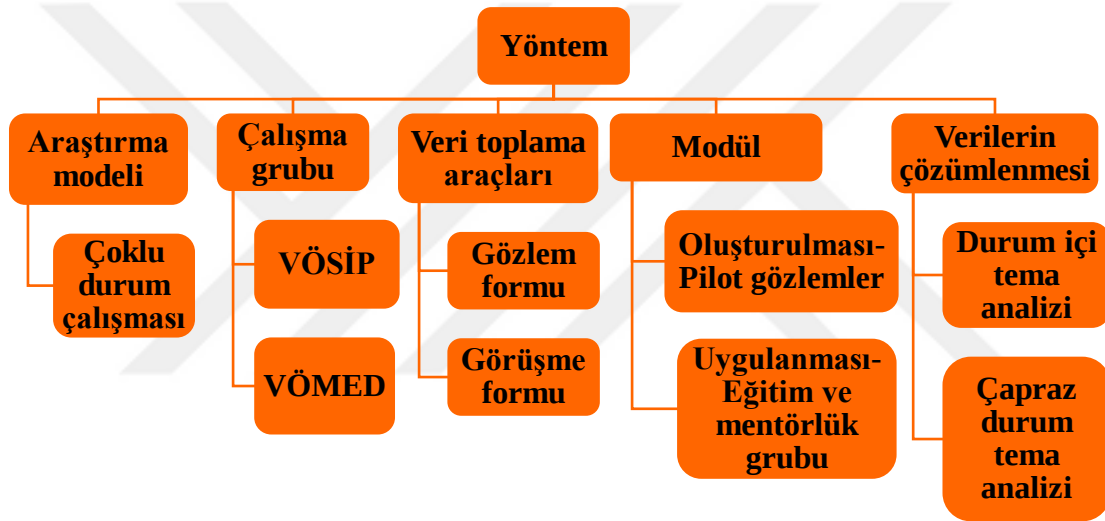
Mentörlerin, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine dair yaptıkları değerlendirmelerde pedagojik bilgi ve becerilerinde hemfikir oldukları, sınıf yönetimi ve kişisel özelliklerine dair değerlendirmelerde fikir ayrılıkları yaşadıkları gözlemlenmiştir (Haigh ve Ell, 2014). Ayrıca mentörlerin kendi deneyim ve eğitim geçmişlerinin bu değerlendirmeler üzerindeki etkisinin olabileceği de düşünülmektedir. Yazıcı, Aslan ve Yüksel (2021), okul öncesi mentörlerin (uygulama öğretmenleri) genel uygulama, öğrenme sürecinin planlanması, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık yeterliliğinin düzeyini inceledikleri çalışmada, mentörlerin öğrenme sürecinin planlanmasında orta düzeyde rehberlik yeterliliğine sahip oldukları, ancak mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık rehberlik yeterliliğine sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Yıllar içinde mentörlerin mesleki rehberlik yeterliliklerinin arttığı gözlemlenmiştir. Ancak Covid-19 pandemisinin yaşandığı yıl eğitimlerin çevrimiçi yapılması ile bir düşüş yaşandığı belirtilmiştir. Mentörlerin mesleki rehberlik yeterliliklerini etkileyen en önemli değişkenin kıdem yılı olduğu tespit edilmiştir. Yaklaşık 10 yıldır çalışan öğretmenlerin mentörlük yeterliliğine ulaştıkları ve 10-15 yıllık sürede en üst düzeye ulaştıkları, daha sonraki kıdem yıllarında ise tükenmişlik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, mentörlerin yetişkin eğitimi ve süreklilik içeren bir yenilenme sürecine gereksinim duyduklarını göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerin mentörlük yetkinliklerini artırmak için becerilerin geliştirilmesinin (aktif dinleme, yapıcı geri bildirim sağlama ve yansıtıcı uygulamayı teşvik etme gibi stratejiler), destek yapılarının öneminin (kurumsal destek ve yapılandırılmış mentörlük programları) ve mentörlüğün faydalarının (iş tatmini artışı, mesleki gelişim ve çocukların başarılarının iyileştirilmesi) vurgulandığı belirtilmiştir (Beutel ve Spooner-Lane, 2009; Schaap ve De Bruijn, 2018).



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırma yöntemine ilişkin olarak bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, kullanılan veri toplama araçları, araştırmacının rolü, verilerin çözümlenmesi, bulguların niteliğinin sağlanması yer almaktadır. Yöntemin görsel temsili Şekil 4’te sunulmuştur.



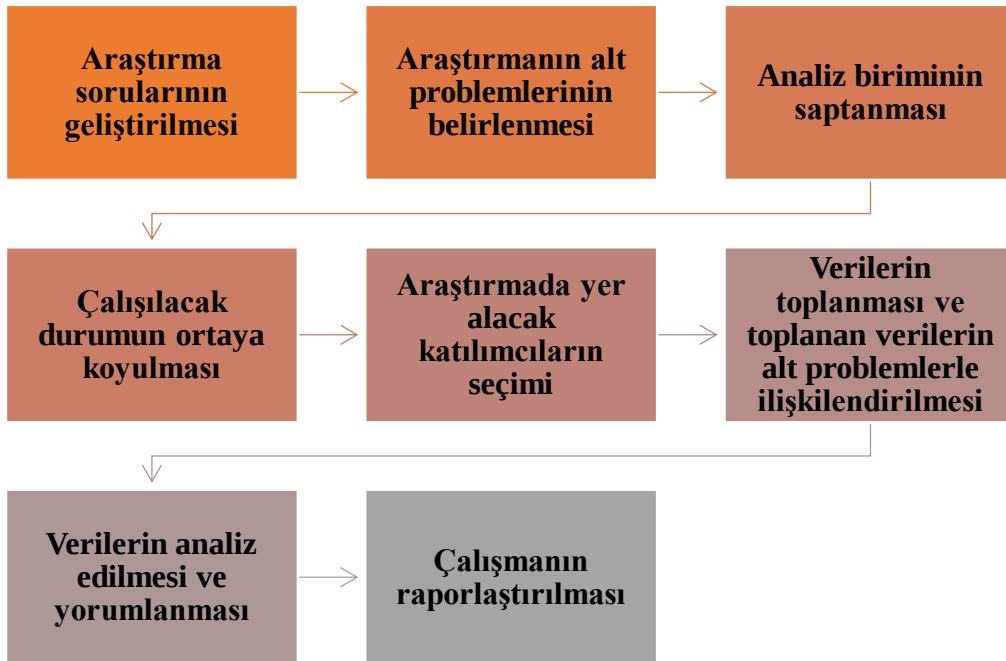
Şekil 4. Yöntemin Simgesel Görünümü

Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlere Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dilin kullanımına” yönelik sağlanan mentörlüğün etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda, araştırmanın gerçek yaşam çevresi olan sınıf ortamında gerçekleştirilmesi, eğitim ve mentörlük süreci kapsamında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına müdahalede bulunulması ve bu müdahalelerin etkilerinin belirlenebilmesine yönelik çıkarımlar yapılması nedeniyle çoklu durum çalışma olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, belirli bir olay, süreç veya durum hakkında derinlemesine bilgi sunan bir araştırma stratejisi olarak tanımlanmakla birlikte (Stake, 1995: 85-89), Creswell’e (2013) göre ise, bu strateji, belirli bir fenomeni derinlemesine

incelemek amacıyla bir veya daha fazla vaka üzerinde kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilen nitel bir araştırma yöntemi olarak öne çıkmaktadır. Durum çalışmasında esas olan uygulama sürecinin ayrıntılı ve kapsamlı bir açıklamasını sağlama imkânı sunmasıdır. Çoklu durum çalışması ise, birden fazla durumu inceleyerek ve her bir durumu kendi içinde alt birimlere ayırarak derinlemesine analiz etmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu amaçla, her iki grubun verilerinin ayrı ayrı çözümlenmesini ve ardından bu gruplar arasındaki karşılaştırmanın yapılabilmesini sağlamaktadır (Yin, 2017). Çoklu durum çalışması kapsamında yapılan bu çalışmada, hem her iki grubun ön ve son gözlemlerindeki değişiklikler incelenmiş hem de VÖSİP ve VÖMED grupları arasındaki farklılıklar ve benzerlikler karşılaştırılmıştır.

Şekil 5'te gösterildiği üzere durum çalışması yapılırken izlenen aşamalar şu şekilde sıralanabilir: Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, durum çalışması sekiz basamaktan oluşmaktadır. Bunlar: (1) araştırma sorularının geliştirilmesi, (2) araştırmanın alt problemlerinin belirlenmesi, (3) analiz biriminin saptanması, (4) çalışılacak durumun ortaya koyması, (5) araştırmada yer alacak katılımcıların seçimi, (6) verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, (7) verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, (8) çalışmanın raporlaştırılması şeklindedir.



Şekil 5. Durum Çalışması Süreci Aşamaları

Çalışmada “okul öncesi öğretmenlerin *Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında dilin kullanımına yönelik sınıf içi uygulamaları*” durum (analiz birimi) olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Gözlemler, öğretmenlerin sınıf içi dili kullanımını ve çocuklarla etkileşimlerinin belirlenmesi için yapılmıştır. Gözlem raporları, araştırmacının, bir dış gözlemciyle birlikte sınıf içindeki dinamiklerin ve etkileşimlerin sistematik bir şekilde gözlemlenmesini ile hazırlanmıştır. Dış gözlemcinin bulunması verilerin objektif bir şekilde çözümlenmesine katkıda bulunmuştur. Görüşmeler, mentörlük sürecine dair deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla mentilerle gerçekleştirilmiştir. Çoklu veri kaynaklarının kullanılması, öğretmenin dilin kullanımı uygulamalarının detaylı ve kapsamlı bir şekilde betimlenmesine olanak tanımaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini geliştirmeye yönelik, “*Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme (VÖSİP)*” Eğitim Modülü hazırlanmıştır. Her ne kadar genelleme yapma imkânı sınırlı olsa da modülün geliştirilme sürecinde pilot gözlemler gerçekleştirilmiş, bu gözlemler alanyazın taraması, uygulama ve deneyimin bir araya getirilmesiyle modülün oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Eğitim modülü içeriğinde, öğretmenlerin potansiyel gelişim alanı, araçların kullanımı, paylaşılan etkinlik ve hâkim etkinlik olarak oyun süreçlerinde dilin kullanımına yönelik sınıf içi becerilerin desteklenmesi sağlanmıştır. Bu modül kapsamında öğretmenlere, dilin kullanımına yönelik becerilerin desteklenmesi için çeşitli stratejilerin kullanımı sunulmuştur. Araştırmanın çalışma modelinin simgesel gösterimi Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Modelinin Simgesel Gösterimi

Katılımcılar	Grup	Ön gözlemlerin yapılması	Uygulama	Son gözlemlerin yapılması
Çalışma Grubu I	VÖSİP	26 Şubat-19 Mart 2024	VÖSİP Eğitimi	27 Mayıs-4 Haziran 2024
Çalışma Grubu II	VÖMED		VÖMED Süreci (VÖSİP Eğitimi+ mentörlük)	

Tablo 2’de incelendiğinde, çalışma grubu I (VÖSİP) ve çalışma grubu II (VÖMED) olmak üzere iki grupta yürütülmüştür. Her iki grupta Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı çerçevesinde hazırlanan Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme (VÖSİP) Eğitimine katılmıştır. Çalışma grubu I’e ekstra herhangi bir müdahale yapılmamış olup, bu grup nicel araştırma yaklaşımlarındaki kontrol değişkeni olarak düşünülebilir. Çalışma grubu II’de ise, eğitimin süresi ve içeriği detaylandırılarak, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik geri bildirim oturumlarının da dâhil olduğu mentörlük desteği sağlanmıştır. Çalışma grubu I ve II’nin grup içi ve gruplar arası benzerlik ve farklılıklarının belirlenebilmesi için en son olarak, son gözlemler yapılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Durum çalışmasında, araştırmacının temel görevi, durumu anlamak için gerekli verileri titizlikle toplamaktır. Araştırmacı, bu verileri analiz ederek bağlamı ve bu bağlamın durum üzerindeki etkilerini incelemekle sorumludur. Bu görev, araştırmacının durumu çevreleyen sosyal, kültürel ve kurumsal faktörleri derinlemesine anlamasını ve bu faktörlerin durum üzerindeki etkilerini değerlendirmesini gerektirir. Stake (2005), bağlamsal faktörlerin dikkate alınmasının, durum çalışmasının kapsamlı ve derinlemesine bir anlayış sunması için kritik olduğunu vurgular. Yin (2017) ise, araştırmacının, elde edilen verileri sistematik bir şekilde analiz etmesinin önemine dikkat çeker. Bu süreçte araştırmacı, temalar, örüntüler ve ilişkiler üzerine odaklanarak durumu derinlemesine anlamaya çalışmıştır.

Bu çalışmada, araştırmacı öncelikle sınıf içinde katılımcı olmayan gözlemci rolünde bulunmuş hem ön gözlemlerini yapmış hem de çocukların sınıfta yabancı bir yetişkinin varlığına uyum sağlamalarına yardımcı olmuştur. Daha sonra, mentörlük sürecinde araştırmacı, katılımcı gözlemci rolüne geçerek sınıfın öğretmeniyle birlikte çalışmış; bazen öğretici, bazen de iş birliği içinde çalışan, gözlem yapan ve notlar alan bir konumda olmuştur. Araştırmacının gözlem yaparken aynı zamanda gözlemlediği gruba dâhil olması, durumu daha içeriden ve derinlemesine anlamasını, katılımcıların doğal davranışlarını daha iyi kavramasını sağlamaktadır. Katılımcı gözlemler sırasında araştırmacı, yargılayıcı olmadan mevcut davranışları eleştirel bir gözle değerlendiren, kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir. Bu açıdan, araştırmacı mentörlük özellikleri

sergilemiştir. Mentörler, mentörlük sürecinde üstlendikleri çeşitli rollerle mentilerin kariyer ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sunmuştur. Hedegaard (2008), araştırmacıların aktif katılımcı ve araştırmacı rollerini birlikte üstlendiğinde daha derinlemesine ve kapsamlı bir anlayış geliştirdiklerini belirtmektedir. Araştırmacı, sınıf bağlamında mentörlük yapmaya başladığında, öğretmenle paylaştığı deneyimler yoluyla meslektaşıyla iş birliği yapan, ortak uygulamalar geliştiren ve çeşitli ortak anlamlar inşa eden bir rol kazanmaya başlamıştır (Goff ve Veresov, 2015). Öğretmen-araştırmacı iş birliği, zamanla gelişen kapsamlı bir öğrenme süreci olarak görülmektedir. Böylece mentörün rolü katılımcı olmayan gözlemcilikten katılımcı gözlemciliğe geçiş yaparak yeniden tanımlanmıştır.

Mentörlük sürecinde mentörün rolü ise, çocukların rutin programlarını takip ederken öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla, öğretmene Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı doğrultusunda düzenlenen eğitim içeriklerinin uygulanmasında rehberlik etmektir. Bu süreçte araştırmacı ve menti arasında yoğun bir etkileşim ve paylaşım gerçekleşmiş; araştırmacı gerektiğinde uzmanlık alanına dayalı katkılarda bulunmuştur. Mentörlüğün değerlendirilmesi aşamasında, son gözlemler katılımcı olmayan gözlemci rolüyle yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu başlık altında, gözlemlerin yapıldığı pilot çalışma grubuna ilişkin bilgiler sunulacak ve ardından çalışma grubunun genel özellikleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Pilot Gözlemlerin Yapıldığı Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Yin (2017: 30-31), araştırmacıların durum çalışmalarına başlamadan önce ön hazırlık yapmalarını ve pilot çalışmalar gerçekleştirmelerini önermektedir. Bu süreçlerin, araştırma sorularının netleştirilmesine, veri toplama yöntemlerinin test edilmesine ve uygulama zorluklarının önceden belirlenmesine yardımcı olacağı gerekçesiyle, durum çalışmasının genel metodolojisinde ön gözlem veya pilot çalışmaların önemini vurgulamaktadır. Araştırmanın pilot gözlemleri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Aydın il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız bir anaokulu ve ilkokula bağlı bir anasınıfında görev yapan altı öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

30.10.2019 ve 9.12.2019 tarihleri arasında her öğretmen, okulda bulundukları yarım günlük süre içinde, üç gün boyunca 08.00-12.30 ve 13.00-17.30 saatleri arasında “*Vygotsky Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmen Davranışları Gözlem Formu*” maddeleri kapsamında dili nasıl kullandıkları gözlemlenmiştir. Pilot gözlemlerin yapıldığı çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

<i>Pilot Gözlemlerin Yapıldığı Çalışma Grubuna Ait Öğretmenleri Tanımlayıcı Bilgiler</i>				
Öğretmenin Kod ismi	Çocukların Yaş Grubu	Hizmet Yılı	Bu Okulda Bulunduğu Süre	Öğrenim Durumu
Nevin öğretmen	5 yaş	18 yıl	2 yıl	AUZEFLisans
Sevim öğretmen	4 yaş (48-54 ay)	17 yıl	4 yıl	AUZEFLisans
Bahar öğretmen	5 yaş	14 yıl	1 yıl	Lisans
Ela öğretmen	5-6 yaş	18 yıl	2 yıl	Yüksek Lisans (Tezsiz)
Gülay öğretmen	5-6 yaş	22 yıl	2 yıl	Lisans
Doğa öğretmen	5-6 yaş	10 yıl	2 yıl	Yüksek Lisans (Tezsiz)

Tablo 3 incelendiğinde, grupta yer alan öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğrenim durumları, açık ve uzaktan eğitim fakültesi mezunları, örgün lisans eğitimi alanlar ve tezsiz yüksek lisans yapmış öğretmenler şeklinde çeşitlenmiştir. Bu öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri 10 ile 22 yıl arasında değişmektedir ve ortalama görev süreleri 16,5 yıldır. Çalışmada öğretmenlere kimliklerin açık edilmeyeceği şekilde dikkat edilmiş şekilde kod isimler atanmıştır.

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ve *ölçüt örnekleme* yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş olan koşulları sağlayan durumlarda çalışılmasıdır (Patton, 2014). Bu amaçla araştırmacının kolay ulaşabileceği okullardaki mesleki kıdemleri bakımından deneyimsiz sayılan ya da Aydın ilinde göreve yeni başlayan veya okul bölgesi olarak okula yeni gelen, gelişmekte olan

okulda çalışan ve çalışmaya gönüllü olabilecek öğretmenler ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlerden sadece gelişmekte olan bir okulda çalışan gönüllü öğretmenler bu ölçütü sağlamıştır. Bu okulun araştırma kapsamına alınmasının nedeni, gelişmekte olan bir okul olması, okul iç ve dış mekanlarının amaca uygun düzenlenmemiş olması ve öğrenme ortamlarının geliştirilmeye ve yenilenmeye açık olmasıdır. Bu okulların müdür ve müdür yardımcılarıyla araştırma içeriğinden bahsedilerek katılıma uygun öğretmenlerin belirlenmesi sağlanmıştır. Katılıma uygun kişiler olarak çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin belirlenmesinde mesleki gelişim ihtiyacı hisseden ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan, isteklilik gösteren öğretmenlerin belirlenmesi sağlanmıştır. Mentörlük süreci güvene ve gelişimsel gönüllülüğe dayalı olduğu için isteklilik en önemli özellik olarak görülmüştür. Öğretmenlerle araştırma hedeflerinin paylaşılması, araştırmanın şeffaf yürütülmesi, katılımcıların gizliliğinin korunması, katılımdan kaçınma hakları hakkında sözlü ve yazılı bilgilendirme yapmak üzere görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere çalışmayı ve araştırmacıyı tanıtıcı bir broşür hazırlanmıştır (Ek 1). Araştırmaya dâhil olan tüm öğretmenlere eğitim ve mentörlük sürecinde onlardan ne beklenildiği, hangi formları doldurmaları gerektiği ve yapılacak olan gözlemler ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. Katılımcı olan öğretmenler önceden çalışma ile ilgili olarak bilgilendirilmiş ve onam kâğıdını imzalamışlardır (Ek 2). Gruplara ayrılırken, öğretmenlere mentörlük sürecinde araştırmacının sınıf içinde aktif olarak yer alacağı ve iş başında yönlendirmeler yapacağı açıklanmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin bireysel olarak daha fazla sorumluluk ve çaba göstermesini gerektirdiğinden, gönüllülük ve süreklilik sağlayan öğretmenlerin katılımı uygun bulunmuş ve süreç onların tercihinin bırakılmıştır. Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, sınıfta bir başkasının bulunmasının ve onun yönlendirmelerini takip etmenin zor olacağını belirterek VÖSİP grubunu; Ö2, Ö3, Ö4, Ö6 ise sınıf içinde mentörle birlikte çalışmayı ve süreci takip etmeyi yani VÖMED grubunu tercih etmişlerdir. Öğretmenlerden mentörlük desteğini kabul edenlerle “*Mentörlük Sözleşmesi*” imzalanmıştır (Ek 3).

Zaman içinde pilot gözlemlerin yapıldığı çalışma grubundaki bazı öğretmenler okul değiştirerek farklı şehirlere taşınmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada farklı sekiz öğretmen belirlenmiştir. Bu öğretmenler, araştırmacı ile sınıfta uygulamaların iş birlikçileri ve ortak tasarımcıları olarak çalışmak üzere gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Bu çalışmada, katılımcı çeşitliliğini sağlamak ve araştırılan durumu uygunluk, doğruluk ve güvenilirlik gibi işlevsel ölçütlerle ortaya koyabilmek amacıyla sekiz

öğretmenle çalışılmıştır. Ayrıntılı ve derinlemesine araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda, katılımcı sayısı ve örneklem büyüklüğü genellikle sınırlı tutulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 320-321). Bu nedenle, sekiz katılımcının çoklu durum çalışması için yeterli ve elde edilen verilerin derinlemesine analizi açısından uygun olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Çalışma Grubundaki Öğretmenleri Tanımlayıcı Bilgiler

Çalışma Grubu	Öğretmenin Kod isimleri	Çocukların Yaş Grubu	Sınıf mevcudu		Hizmet Yılı	Bu Okulda Bulunduğu Süre
VÖSİP	Ö1	54-62 ay	4k	8e	28 yıl	6 yıl
	Ö5	54-62 ay	9k	4e	26 yıl	6 yıl
	Ö7	60-72 ay	13k	12e	15 yıl	1 yıl
	Ö8	50-56 ay	9k	9e	19 yıl	2 yıl
VÖMED	Ö2	54-66 ay	7k	7e	14 yıl	6 yıl
	Ö3	54-62 ay	7k	5e	23 yıl	6 yıl
	Ö4	54-60 ay	8e	5k	23 yıl	6 yıl
	Ö6	54-62 ay	6k	6e	23 yıl	6 yıl

Tablo 4 incelendiğinde, tüm katılımcıların kadın olduğu bu araştırma grubu anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıfındaki öğretmenlerden oluşmaktadır. VÖSİP grubunda Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, VÖMED grubunda Ö2, Ö3, Ö4, Ö6 yer almaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunudur. Çocukların yaş aralıkları, en küçüğü 50 ay ve en büyüğü 72 ay olmak üzere değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin 14-28 yıllık hizmet süreleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıf mevcudu sayısı ise VÖSİP grubunda 12-25 çocuk aralığında değişirken, VÖSİP grubunda 12-14 çocuk arasında değişmektedir. Öğretmenlerin bu okullarda geçirdikleri süre ise 1 yıl- 6 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinin ilk adımı çalışmanın etik açıdan uygun olup olmadığına yönelik verilen karardır. Bu yüzden araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Komisyonuna izin başvurusunda bulunulmuştur.

Araştırmanın 07.10.2019 tarih ve 377 karar sayısı ile etik açıdan uygun olduğu onaylanmıştır (Ek 4). Ayrıca araştırmanın il dışında pilot gözlemlerin yapılabilmesi için gerekli başvurularda bulunulmuştur. Sonuç olarak 03.10.2019 tarihinde Aydın il Milli Eğitim Müdürlüğünce uygunluk izni (Ek 5) ve 04.10.2019 tarihinde Valilik Oluru alınmıştır (Ek 6). Araştırmanın bu aşamasından sonra, Covid-19 pandemi süreci ve sürece bağlı değişen sağlık ve güvenlik protokolleri, katılımcı erişimini ve etkileşimini sınırlamış, bu da araştırma metodolojisinde revizyonlar yapılmasını zorunlu kılmıştır. Pandemi ve çalışmanın yüz yüze yapılmak istenmesi nedeniyle çalışma bir süre sekteye uğramıştır. Bu durum, araştırmanın planlanan zaman çizelgesinin ötesine geçmesine ve verilerin toplanmasında beklenmeyen gecikmelere yol açmıştır. Çalışma sürecine ait iş akış şeması Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Sürecine Ait İş Akış Şeması

Veri Toplama Zamanı	Verilerin Kimden Elde Edildiği	Veri Toplama Tarihi
Milli Eğitim Müdürlüğü iznin alınması	Ankara Üniversitesi Rektörlüğünden Aydın İl MEM	04.07.2019
Etik kurul izninin alınması	Ankara Üniversitesi	07.10.2019
Valilik Olur’unun alınması		03.10.2019
MEB 2017/25 sayılı genelge doğrultusunda MEM izninin alınması	Aydın İl MEM	04.10.2019
Pilot Gözlemlerin Yapılması	Altı öğretmen	30.10.2019-9.12.2019
Tekrar MEM izninin alınması	Ankara Üniversitesi Rektörlüğünden MEB	27.12.2023
Araştırma Uygulama İzni	Ankara Üniversitesi Rektörlüğünden Aydın Valiliğine	29.12.2023
Valilik Olur’unun alınması	Aydın Valiliği	23.01.2024
Aydın MEM’in araştırma izni duyurusu	Aydın MEM	24.01.2024
Mentörlük Sözleşmesinin İmzalanması	Mentörlük grubuna dâhil dört öğretmenden	23.02.2024
Öğretmenlerle ön görüşmelerin yapılması	Öğretmen	26.02.2024-29.02.2024
Gözlemciler arası toplantı	Bağımsız gözlemci/kodlayıcı	25.02.2024
Gözlemciler Arası Tutarlılık Bakılması	Gözlemci ve Bağımsız gözlemci/kodlayıcı	26.02.2024-06.03.2024
Ön Gözlemlerin Yapılması	Sekiz öğretmen	26.02.2024- 19.03.2024
Modülün uzman görüşünün alınması	Alanında uzman beş öğretim üyesi	20.02.2024-14.03.2024

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

Çalışma Sürecine Ait İş Akış Şeması

Veri Toplama Zamanı	Verilerin Kimden Elde Edildiği	Veri Toplama Tarihi
Mentörlük Bilgilendirme Toplantısının Yapılması	Mentörlük Grubu	20.03.2024
Eğitimin Verilmesi	Sekiz öğretmenin tamamına	27.03.2024-19.04.2024
Uygulama Süreci	Mentörlük Grubuna dâhil dört öğretmen	22.04.2024-24.05.2024
Mentörlük Sonrası Öğretmen Görüşmeleri	Mentörlük Grubuna dâhil dört öğretmen	27.05.2024-29.05 2024
Uygulama Sonrası Gözlem	Sekiz öğretmenin tamamı	27.05.2024-04.06.2024

Tablo 5 incelendiğinde, veri toplama sürecine tekrar dönülmesini takip eden süreçte 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmak üzere gerekli izinler tamamlanmıştır. 23.01.2024 tarihinde Valilik Oluru çıkmış olup (Ek 7), Valilik makamının olurları ile birlikte MEM'e ulaşan dilekçe, MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı araştırma değerlendirme sonucu (Ek 8) ile birlikte 24.01.2024 tarihinde çalışmanın yapılacağı ilgili okullara iletilmiştir (Ek 9). Gerekli resmi izinlerin alınmasından sonra sekiz öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu çalışma için çocukların ebeveynlerine araştırma odağının öğretmen olduğu açıklanarak, sınıf ortamında gerçekleşen etkinliklerde öğretmenin video ile kaydedileceği sözlü bilgilendirme ile açıklanmış ve yazılı onamları alınmıştır (Ek 10).

Öncelikli olarak öğretmenler Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'nın öğrenme ortamına yansımaları konusunda ne gibi desteğe ihtiyaçları olduklarının belirlenebilmesi için sekiz öğretmenin her biri iki tam gün olarak "dil kullanımını" odağında gözlemlenmiştir. Bu gözlem verilerin çözümlenmesi sırasında birden fazla araştırmacının katılımı sağlanarak, kodlayıcılar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir ve verilerin yorumlanmasında öznelliğin azaltılması sağlanmış olmaktadır (Creswell, 2013). Araştırmanın güvenilirliği konusunda farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setinin kodlanarak, kodlayıcılar arası görüş birliği alınmıştır. Katılımcının ilk ön gözlemlerinin yapıldığı sekiz gün boyunca, araştırmacı dışında Okul Öncesi Eğitimi lisans/yüksek lisans mezunu ve doktora yapmakta olan bağımsız gözlemci/kodlayıcı sınıfta aynı anda bulunarak gözlemler yapmıştır. Bu gözlemlerden önce bağımsız gözlemci/kodlayıcı ile 25.02.2024 tarihinde zoom üzerinden toplantı yapılarak çalışmanın tanıtımı ve öğretmenlere sunulacak olan eğitimler verilerek gözlem maddeleri üzerinden geçilmiştir. Daha sonra 26.02.2024-29.02.2024 tarihleri arasında ve 1.03.2024 ile 5-6.03.2024

tarihlerinde ilk ön gözlemler ve bağımsız kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. Her günün sonunda ayrı ayrı gözlem notları değerlendirilmiş ve birer günlük video kayıtları transkript edilip, sekizinci günün sonunda metinler bağımsız olarak okunmuştur. Kodlanan verilerdeki metinler araştırmacı ve bağımsız kodlayıcının bir araya gelmesi ile tekrar incelenmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Miles ve Huberman'a (2015: 64) göre görüş birliği/görüş ayrılığı+görüş birliğiX100 şeklinde hesaplanmaktadır. Toplamda 136 görüş üzerinden incelenmiş olan kodlar, 111 görüş birliği ve 25 görüş ayrılığı olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası görüş birliği anlaşma yüzdesi %82 olarak elde edilmiştir.

Gözlemler, katılımcı olmayan gözlemci ve katılımcı gözlemci teknikleri kullanılarak görsel-işitsel cihazlarla kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları, sınıf içi etkinliklerin gerçekleşmesinden hemen sonra tekrar tekrar izlenebilir olma ve durdurularak üzerinde tartışma yapma imkânı sunduğu için nitel araştırmalarda tercih edilmektedir (Heath, Hindmarsh ve Luff, 2010). Ön gözlemler ve son gözlemler de katılımcı olmayan gözlemci tekniği kullanılmıştır. Katılımcı olmayan gözlemci tekniğinde, araştırmacı sınıf içinde hiçbir müdahalede bulunmadan, dışarıdan objektif bir şekilde gözlem yapmıştır. Böylelikle olayları doğal ortamlarında gözlemleyerek, katılımcıların davranışlarını ve etkileşimlerini anlamaya çalışmıştır. Katılımcı gözlemci tekniğinde araştırmacının hem gözlemci hem de bir katılımcı olarak çift rolü vardır. Araştırmacı öğretmenle birlikte günlük eğitim akışına katılmıştır. Böylelikle araştırmacı katıldığı ortamın bir üyesi olarak onlarla birlikte hareket ederek, öğretmenin davranışlarını, etkileşimlerini ve kültürel normlarını gözlemleyebilmektedir (Rogoff, Dahl ve Callanan (2018). Mentörlük sürecinde de araştırmacı katılımcı gözlemci tekniği ile araştırmaya dâhil olmuştur.

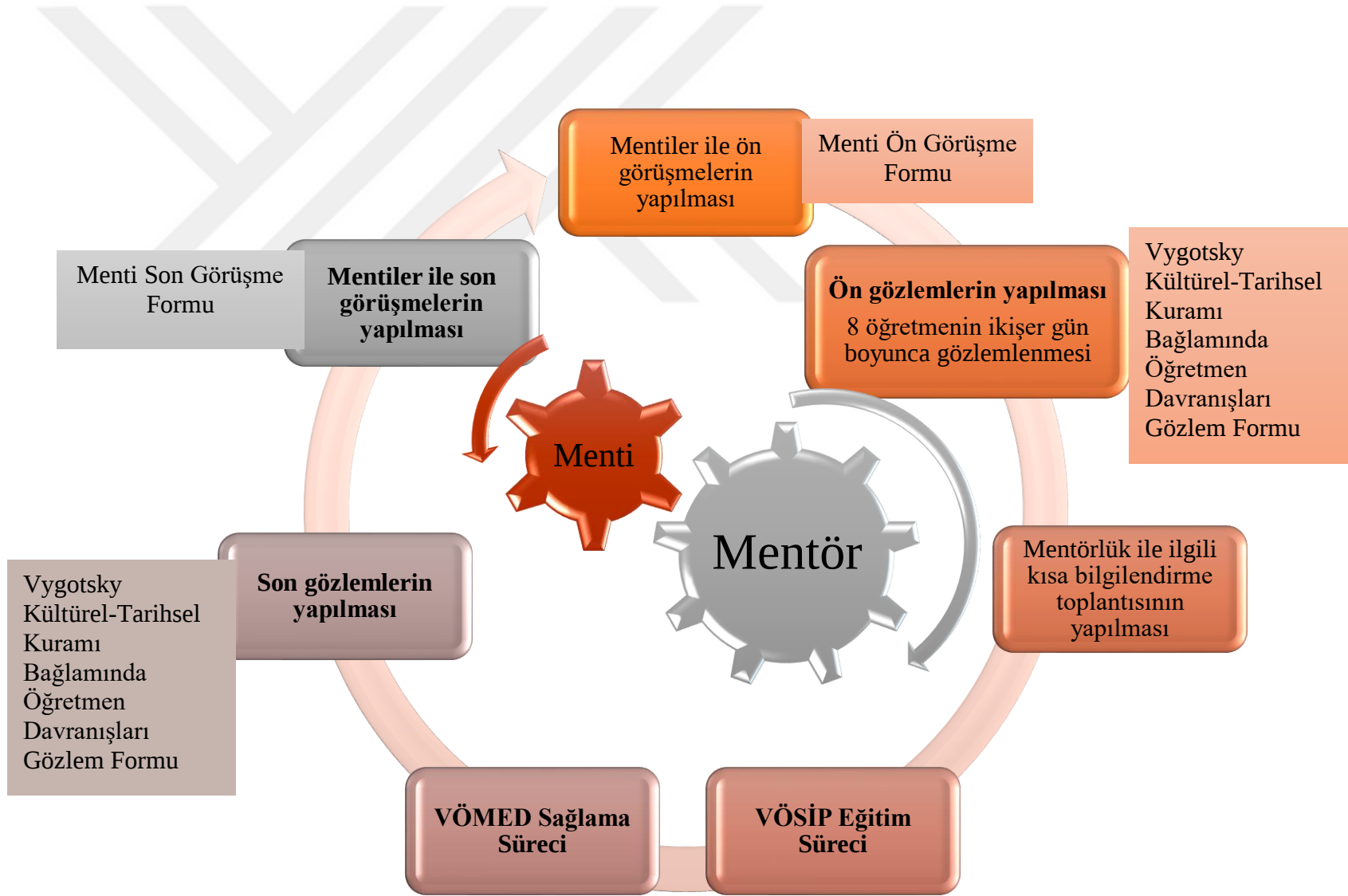
Katılımcıların davranışlarının en açık gözlemleneceği ortam bağlamın kendisidir. Araştırmacının uzun süre sınıf ortamda bulunması doğal bir ortamda olan çocukların ve öğretmenin araştırmacıya aşina olmalarına yardımcı olmuştur. Bu süreçte araştırmacı sınıfla birlikte ve onların okulda bulunduğu saatlerde aynı ortamda bulunarak etkinliklerin yapıldığı zaman dilimlerinde ve yemek gibi rutinlerde birlikte hareket etmiştir. Araştırmacı ve öğretmenlerin birlikte çalışması tüm okul süresince serbest oyun etkinlikleri, sınıf rutinleri ve etkinlik zamanlarında devam etmiştir. Okul öncesi öğretmenin dışında bir öğretmenle yürütülen folklor, müzik ve dans gibi etkinliklere öğretmen katılmadığı için o saatlerde gözlem yapılmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve çocukların sınıf ortamında bulunacak olan kameraya karşı alışkanlık kazanmaları,

çocukların tepkilerinin normalleşmesi, öğretmenin odaklanması gibi durumları göz önüne alınarak ön gözlemlerin alıştırmaya atmosferi sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki olarak, araştırmacıdan kıdemli oldukları ancak Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramına dair daha önce herhangi bir faaliyete katılmamış olmaları ve eğitim öncesinde kuramın kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin bildirimine dayalı olarak doldurdukları forma göre uygun bulunmuştur. Tüm öğretmenlerin bilgi düzeyleri hemen hemen aynı düzeyde kabul edildiği için gönüllülük esasına dayanılarak VÖSİP ve VÖMED grupları belirlenmiştir.

Sürecin anlaşılabilir olması için ilk hafta her iki gruba da iki oturum şeklinde *“Mentörlük Nedir?”* adlı bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Toplantıya ait oturum planı ektedir (Ek 11). Bu toplantı kapsamında sunulan içerik anlatım, beyin fırtınası ve soru-cevap gibi farklı yöntem ve tekniklerle süren 60dk ile 80dk arasında gerçekleştirilmiştir. Mentörlük süreci araştırmacı ve öğretmen ile iş birliği içinde geri bildirim oturumlarından oluşan bir plan şeklinde yürütülmüştür. Mentörlük süreci ile kuram ve uygulamanın bir araya getirilmesi esas görülmüştür. Mentörlükte kuram ve uygulama bağlantısı, mesleki bilgi inşasına katkıda bulunmaktadır. Dersler ve yapılandırılmış uygulamalı çalışmalar, mentörlük kuram ve uygulama bağlantısını kolaylaştırmaktadır (Tang ve Choi, 2005). Bu bağlantı, mentörlük ilişkisinin hem kuramsal temellerini anlamayı hem de uygulamada beceriler geliştirmeyi içerir.

Mentörlük sürecine başlamadan önce VÖMED grubundaki öğretmenlerle mentörlük algıları üzerine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorulardan oluşturulan bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan sorular, veri toplama araçlarında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Mentörlük süreci tamamlandığında, uygulamalar sonucu istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenebilmesi için öğretmenlerin son gözlemlmeleri yapılmıştır. Böylelikle durum çalışması öncesindeki ve sonrasındaki değişim belirlenmiştir. Mentörlük sürecine ilişkin öğretmenlerle tekrar gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Mentörlük süreci sonunda öğretmenin öğrenme ortamında uygulamalarındaki değişim *“Vygotsky Kültürel Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmen Davranışları Gözlem Formu”*nun Dilin Kullanımı maddelerince, araştırmacının ön gözlemdaki gibi yeniden katılımcı olmayan gözlemci şeklinde konumlanarak son gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Veri toplama süreci Şekil 6'da aşamalandırılmış halde sunulmuştur.



Şekil 6. Veri Toplama Süreci Aşamaları

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme (VÖSİP) Eğitim Modülü'nün Oluşturulması

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme (VÖSİP) eğitim modülü hazırlanırken, öğretmenlerin ihtiyacının, öğrenme hedeflerinin, içeriğinin ve değerlendirme gerekliliklerinin belirlenmesi ilk adım olarak gerçekleştirilmiştir (Beven, 2009). Bu modül, bir eğitim tasarımı olarak oluşturulmuştur. Eğitim tasarımı öğrenen ihtiyaçları, öğrenme hedefleri, içeriğin yapılandırılması, öğretim stratejileri, değerlendirme yöntemleri ve sürekli bir iyileştirmeye odaklanılmıştır (Bravo-Torres, Pérez, Cevallos-Ludeña, Bravo-Torres ve Ordóñez-Morales, 2022).

İhtiyaç Belirleme

Modülün hazırlanma sürecinin başlangıcında, öncelikli olarak Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'nın uygulamaya aktarıldığı ve örnek teşkil eden bir müfredat programı olan Zihnin Araçları'na (Tools of the Mind) yönelik alanyazın incelemesi yapılmıştır. Ayrıca Karaman, Sever ve Dinçer'in (2023) çalışmasından yararlanılmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde 30.10.2019 ve 09.12.2019 tarihleri arasında Aydın il merkezi MEM'e bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfında olmak üzere altı öğretmenin üçer gün gözlemlendiği bir pilot çalışma yürütülmüştür. Süreçte toplanan veriler Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme Eğitim Modülü'nün hazırlanmasında rehber olarak kullanılmıştır. Yapılan bu gözlemlerin pilot gözlemler olarak çalışmada yer almasına karar verilmiştir. Pilot gözlemler ile amaç veri toplamak değil, çalışma sürecinin görülmesi, soruların işlerliği ve gözlem teknikleri konusunda araştırmacının deneyim kazanmasıdır (Glesne, 2014). Pilot gözlem süreci sırasında bir yandan kamera kaydı alınırken bir yandan da hatırlatıcı olması için araştırmacı tarafından alan notları tutulmuş ve gözlem formu bu şekilde doldurulmuştur. Daha sonra o gün için kamera kayıtları izlenerek sergilenen öğretmen davranışları gözlem formu maddelerinin açıklama kısmına yazılmıştır. Bu şekilde Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme (VÖSİP) Eğitim Modülüne son hali verilmiştir.

Hedeflerin Belirlenmesi

Alanyazın taramalarının ardından öğretmenlerin Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı hakkındaki anlayışlarını geliştirmede gerekli olacak temel konular sınıflandırılmış ve buna göre hedefler oluşturulmuştur. Hazırlanan “Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme” eğitim modülü ile öğretmenlerin dilin kullanımına yönelik sınıf içi uygulamalarının mevcut uygulamalarından farklılaşması hedeflenmektedir.

Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme Eğitim Modülü'nün hedefleri,

1. Kültürel-Tarihsel Kuramı açıklayabilme,
2. Kültürel-Tarihsel Kuramı etkileyen faktörleri fark edebilme,
3. Zihnin Araçları müfredat programının gelişime etkilerini ifade edebilme,
4. Dilin çocuklar için önemini açıklayabilme,
5. Çocukların sözel ifadelerini kullanma becerilerini destekleyebilme,
6. Çocukların kendine yönelik konuşma yapmalarına karşı onları teşvik edici ifadeler kullanabilme,
7. Kendine yönelik konuşmayı izleyebilme,
8. Çocukları bireysel olarak tanıyıp potansiyellerini belirleyebilme,
9. Çocukları bireysel potansiyelleri doğrultusunda destekleyebilme,
10. Aracıların işlevini açıklayabilme,
11. Aracıları tanıyabilme,
12. Aracıları davranışlarda kullanabilme,
13. Paylaşılan etkinlik sürecinde çocukları destekleyebilme,
14. Çocukların diğerlerinin davranışlarını düzenlemesine rehberlik edebilme,
15. Çocukların sınıf içi davranışlarını desteklemede karşılaştıkları engellerle nasıl baş edeceği konusunda çözümler üretebilme,
16. Akran iş birliğini destekleyebilme,
17. Çocukların oyunlarını planlayabilmeleri ve olgunlaşmış oyuna doğru geçebilmelerini nasıl destekleyecekleri konusunda fikirler geliştirebilme,
18. Öğrenme ortamını düzenleyebilme şeklinde belirlenmiştir.

İçeriğin Belirlenmesi

İçeriğin belirlenmesinde alanyazın taramaları yapılmış ve Tools of the Mind programının resmî web sayfası (<https://toolsofthemind.org/>) incelenmiştir. Her iki çalışma grubuna da bu modül içeriğindeki eğitimler verilmiştir. Çalışma grubu II'ye (VÖMED) ise ayrıca mentörlük süreciyle mentiler desteklenmiş ve uygulamalı geri bildirim sağlanmıştır. VÖMED grubundaki öğretmenler, “menti” olarak adlandırılmıştır. Menti, akademik yeterliliklerini kazanmış ancak öğretmenlik mesleğinde bu kuram dâhilinde kendilerini geliştirmek isteyen ve çalışma grubu II'de yer alan öğretmenler için kullanılan bir terimdir. Mentörlükte kullanılacak materyaller modül içeriğinde sunulmuştur. Modülün uygulamasına yönelik olarak da bir “*Mentör Uygulama Kitapçığı*” oluşturulmuştur. İçeriğinde modülün işleyişine yönelik sunumların nasıl kullanılacağına adım adım yer verilmiştir. Bu materyaller birer kaynak olarak öğretmenlere de verilmiştir. Ayrıca “*Kolaylaştırıcı Kılavuz (KK)*” unda öğretmenin sunumu hatırlamasını sağlayan özet bilgiler bulunmaktadır (Ek 12). Mentilerin kolaylaştırıcı kılavuzunu örnekleyen etkinlikler de “*Etkinlik Kılavuzunda (EK)*” yer almaktadır (Ek 13). Sunulan etkinlikler arasından öğretmenler kendi tercihlerini yapabilecekleri gibi çalışılmak istenen duruma uygun etkinlikler oluşturmalarına da olanak sağlayan başka etkinlikler yapabilirler. “*Öğretmen Etkinliği (ÖE)*” başlıklı materyallerde ise mentilerin kullanımına yönelik alıştırmalara yer verilmiştir (Ek 14).

Bu aşamada Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme Eğitim Modülü uzman görüşü alınması için okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan yedi öğretim üyesine sunulmuştur. Bu öğretim üyelerinden beşi geri dönüş sağlamıştır. Onların geri bildirimleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak oturumlara son şekli verilmiştir. Uzmanlardan destek alınmasının amacı, mentörün sınıfta kullanılan becerilerin etkililiğini artırmak ve öğretmenlerin bu becerileri sınıfta nasıl kullanacaklarına dair anlayışların geliştirilmesidir. Ayrıca gelen uzman görüşleri, mentörlük uygulama kılavuzunun iyileştirmesini ve uygulanabilir olmasına katkı sağlamıştır. VÖSİP Eğitim Modülü'nün içeriği anlatım, soru-cevap, tartışma, hikâyeleştirme, örnek olay ve beyin fırtınası gibi farklı teknikler kullanılarak 50-70 dk arasında sürmüştür.

Değerlendirme

Araştırmacı ise “Vygotsky Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmen Davranışları Gözlem Formu” ile mentilerin bireysel değerlendirilmesi yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “*Öğretmen Tanımlayıcı Bilgiler Formu*”, “*Vygotsky Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmen Davranışları Gözlem Formu*”, “*Menti Ön ve Son Görüşme Formu*” kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalar aşağıda belirtilmektedir.

Öğretmen Tanımlayıcı Bilgiler Formu

Bu form, çalışmaya katılan öğretmenleri tanımaya yönelik öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptığı okul türü, çalışma zamanı, çalıştığı yaş grubu, mesleki deneyimi, şu anki okulunda çalıştığı yıl gibi bilgileri içermektedir.

Vygotsky Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmen Davranışları Gözlem Formu

Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “Zihnin Araçları” uygulamalarına yönelik olarak hazırlanan, Karaman, Sever ve Dinçer (2023) tarafından oluşturulan gözlem formu beş tema ve 82 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde bir yetişkin olarak sınıftaki öğretmenin eğitimci rolünü ne derece sergilediğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form hazırlanıp iki uzmanın görüşüne sunulduktan sonra bir pilot çalışma yapılmış ve gözlemlenecek davranışları ifade eden kodlarda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Temalar dilin kullanımı, araçların kullanımı, potansiyel gelişim alanı, paylaşılan etkinlik ve oyun olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada dilin kullanımına yönelik 12 madde kullanılmıştır (Ek 15).

Menti Ön ve Son Görüşme Formu

Mentilerin mentörlük sürecini nasıl algıladıkları ve bu deneyimi değerlendirdikleri görüşmeler yapılmıştır. Öncelikli olarak mentörlük sürecinin nasıl algılandığına yönelik bir ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sayesinde mentilerin sürece ilişkin kavramsal anlayışlarının belirlenmesi ve beklentilerini açıkça ifade etmeleri sağlanmıştır. Bu anlamda “Menti Ön Görüşme Formu” kullanılmıştır (Ek 16). Ayrıca mentilerle mentörlük süreci tamamlandıktan sonra sürece yönelik bir değerlendirme yapılması amacıyla ikinci bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeye ait sorular “Menti Son Görüşme Formu”nda yer almaktadır (Ek 17).

Uygulama Süreci

(VÖSİP) Eğitim Modülü, kuramsal bilgilendirme, dilin kullanımı, araçların kullanımı, potansiyel gelişim alanı, paylaşılan etkinlik ve hâkim etkinlik olarak oyun olmak üzere altı oturumdan oluşmaktadır. VÖSİP Eğitimi öğretmenlerin toplanmak üzere uygun oldukları gün ve saatlerde, VÖSİP ve VÖMED grupları öğretmenlerinin birbiri ile etkileşimlerinin olmamasına dikkat edilmesi göz önüne alınarak üç farklı grup oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Böylelikle sekiz öğretmen üç farklı grupta, üç hafta boyunca haftada iki gün olmak üzere altı oturuma katılmışlardır. Tablo 6’da gösterilen “Uygulama Çizelgesinde” sürecin tarihleri ve ayrıntıları yer almaktadır.

Tablo 6

Uygulama Çizelgesi

Araştırmacı	Araştırmacı	Araştırmacı hiçbir müdahalede bulunmadan öğretmenleri gözlemler.	Araştırmacı öğretmenlere eğitim verir.	
			(27.03.2024-18.04.2024) 6 oturum	Araştırmacı, öğretmenlerin VÖSİP ve VÖMED sonrası etkilerini gözlemler.
	Mentör		Araştırmacı mentörlük rolünü üstlenerek, mentilerle birlikte sınıf içinde çalışır, onlara mentörlük yaparak geri bildirimde bulunur.	

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Uygulama Çizelgesi

27.03.2024-23.05.2024				
VÖSİP Grubu Öğretmenler	Öğretmenler ve mentiler rutinlerine devam eder.	VÖSİP ve VÖMED grubundaki öğretmenler konu hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi alır.	VÖSİP grubundaki öğretmenler rutinlerine devam eder.	VÖSİP ve VÖMED grubundaki öğretmenler araştırmacının müdahalesi olmadan uygulamalarını yapar.
VÖMED Grubu Mentiler			Mentiler, mentörün geri bildirimleri doğrultusunda uygulama yapar.	

Araştırmacı hem araştırmacı hem de mentörlük rollerinde bulunmuştur. VÖSİP Eğitim Modülü boyunca, çalışma grubu I'ın (VÖSİP) ve çalışma grubu II'nin (VÖMED) görev ve sorumlulukları Tablo 6'da ayrıntılı olarak sunulmuştur. Her iki grup VÖSİP Eğitim Modülünü takip etmişlerdir. Ancak ek olarak çalışma grubu II'ye mentörlük desteği de sunulmuştur.

Ön Gözlemlerin Yapılması

Çoklu durum çalışmasında ön gözlemler, her bir durumu daha yakından tanıyabilme ve araştırma sürecinin etkinliğini artırma amacıyla kullanılan önemli bir aşamadır. Her bir durumun özgün bağlamını, araştırmacının durumlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemesine yardımcı olmaktadır. Bu da araştırmanın genellenebilirliğini ve içsel geçerliliğini artırmaktadır (Stake, 2005). Ön gözlemler, araştırmacının sahayı, katılımcıları ve araştırma bağlamını daha iyi tanımasına olanak sağlamaktadır. Böylece veri toplama sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında önemli rol oynamaktadır (Creswell, 2013).

Araştırmanın gerçekleştirileceği ortamın, sosyal, kültürel ve fiziksel özelliklerini belirleyebilmek için sınıf ortamında araştırmacının vakit geçirmesi ve ortama dâhil olması gerekmektedir. Bu durum araştırmacının veri toplama sürecinde karşılaşılabileceği potansiyel zorlukları ve fırsatları önceden belirlemesine yardımcı olmaktadır (Miles ve Huberman, 2015). Katılımcılarla güven ve ilişki kurmak, veri toplama sürecinde daha

açık ve dürüst yanıtlar elde etmeyi kolaylaştırmaktadır. Katılımcıların araştırmacıya alışması, araştırma sürecinin doğal akışını bozmadan verilerin toplanmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Bu nedenle, ön gözlemler iki gün olarak planlanmıştır. İlk gün, öğretmenlerin ve çocukların sınıf ortamına bir yabancıyı kabul etme ve alışma süreçleri olarak düşünülmüştür. İkinci gün ise, daha derinlemesine gözlemler için ek bir fırsat sunmuştur. Tablo 10’da gösterildiği üzere, ön gözlemler 26.02.2024-19.03.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Sekiz öğretmenin her biri ikişer tam gün gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin kimlikleri sosyal ve kültürel olarak korunarak, isimleri “Ö” şeklinde kodlanmıştır.

VÖSİP Eğitim Modülü’nün Uygulama Süreci

VÖSİP Eğitim Modülü’nün uygulanması sırasında öğretmenlerle ilişki kurma ve Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında öğretmenin sınıf içi uygulamaları geliştirmeye yönelik eğitimsel destek sağlama esastır. Buna yönelik VÖSİP Eğitim Modülü 27.03.2024’ten 18.04.2024’a kadar, haftada iki gün şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar üç hafta boyunca her bir eğitim oturumunun yaklaşık bir-bir buçuk saat arasında sürdüğü toplam altı eğitim oturumundan oluşmuştur. Her modül, hedef, oturum planları ve değerlendirme aşamaları olarak tasarlanmıştır. Hazırlanan mentörlük desteği modülü anlaşılır hale getirilmek ve ilgi çekmek için materyaller, videolar ve görsellerle zenginleştirilmiştir. Modül materyalleri eğitimin başlangıcında hazırlanmış ve sırası geldiğinde katılımcılarla paylaşılmıştır.

Modül Tanıtımı. Katılımcılara modül uygulamaları hakkında kısaca bilgi verilmiş, her oturumun içeriği ve hedefleri sunulmuştur. Modüller birer oturumdan oluşmaktadır. Her oturum 40-120 dakika sürmektedir.

Oturum Planları (Öğrenme Süreci). Bu bölümde, tasarlanan uygulamalar, sunumlar ve etkinlikler yer almaktadır. Eğitim, mentörün sunumlar üzerinden bilgiyi paylaştığı ve sonrasında etkinlik örnekleri vermesi süreci ile yürütülmüştür. Bilgilendirme sonrası tartışmalar ile öğretmenlerin farkındalıklarının geliştirildiği, bilgileri akıl yürütme becerilerini kullanarak yapılandığı, mentörün oturumlar sırasında yapılandırılan bilgileri alanyazın bilgileri ile desteklediği bir şekilde

düzenlenmiştir. Her oturum sonunda oturumu hatırlatıcı kılavuzlar sunulmuştur. Bu kılavuzlarda oturum sonu etkinlikler yapmaları için birtakım görevler içermektedir. Bir sonraki oturumda giriş niteliğinde bu görevlendirmeler üzerine paylaşımlar yapılmıştır.

Değerlendirme. Katılımcıların aktif olması, oturumlarda fikir ve önerilerini rahatça açıklayabilmesi amacı ile değerlendirme bölümü oluşturulmuştur. Eğitim modülünün değerlendirilmesi ise *Vygotsky Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmen Davranışları Gözlem Formunun-Dilin Kullanımı* bölümü ile eğitim süreci öncesi ve sonrasında yapılan sınıf içi gözlemlerle belirlenmektedir.

Oturum Sonrası Öneriler. VÖSİP Eğitim Modülü'nün her oturumu sonunda o oturuma ait uygulamaya dönük hatırlatıcı bilgilerin olduğu “*Kolaylaştırıcı Kılavuz (KK)*” unda öğretmenin sunumu hatırlamasını sağlayan özet bilgiler bulunmaktadır. Okuma metinleri, kitap ve video önerileri sunulmuştur. Bu öneriler, sunumlar doğrultusunda ele alınan kavram ve konulara yönelik olarak her öğretmenin kendi öğrenme fırsatlarını keşfetmesine olanak tanımak ve bu keşiflerin değerlendirmesini nasıl yapacaklarını gözlemlemektir.

VÖMED Uygulama Süreci

Mentörlük süreci eğitim sonunda devam eden dört haftalık bir süreç içinde her hafta olmak üzere mentilere dörder kez sağlanan yoğun bir mentörlüğü içermektedir. VÖSİP Eğitimi içeriğindeki kuramsal bilgilendirme ve dilin kullanımı oturumları tüm çalışmayı kapsamaktadır. Yoğun mentörlük süreci, sunulan altı oturumluk VÖSİP Eğitimi sonrası potansiyel gelişim alanı, araçların kullanımı, paylaşılan etkinlik ve hâkim etkinlik olarak oyun süreçlerinde öğretmenlere dilin kullanımına yönelik sağlanan mentörlük müdahalesi şeklindedir. Uygulama süreci öğretmenlere verilen eğitim oturumları ardından sınıf içi etkinlik süreçlerindeki mentörlüğü içermektedir. Mentörlük süresince dört menti modül eğitimi içeriği kapsamında her biri en az dört kez gözlemlenmiştir. Paylaşılan öğretim sırasında, mentör ve menti, öğretmenin uygulamasını geliştirmesini desteklemek ve aynı zamanda çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmaya, onlara daha fazla fırsat sağlamaya çalışmışlardır. Ortak eğitimsel süreç, mentör ve mentilere eğitim sırasında içerik, pedagoji ve/veya çocuklar hakkında

tartışmaları için zengin söylemsel öğrenme fırsatları sağlamaktadır (Gallo-Fox ve Scantlebury, 2016; Guise vd., 2016).

Uygun olan durumlarda mentör, sınıf içinde mentiyi yönlendirici davranışlarda bulunmuştur. Bunu yaparken sınıfı küçük gruplara bölerek önce mentörün, mentiden izin alarak göstermesi, dili kullanması sonra da mentinin mentörü nasıl modellediği takip ettiği bir süreç izlenmiştir. Her mentörlük gününün sonunda ise menti ve mentörün yalnız kalarak paylaşılan bu süreci değerlendirdikleri, geri bildirim oturumları gerçekleştirilmiştir. Her bir gözlem sırasında Karaman, Sever ve Dinçer'in (2023) Vygotsky Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmen Davranışları Gözlem Formu-Dilin Kullanımı bölümü mentör tarafından doldurulmuş ve gözlem notları alınmıştır. Doldurulan formda öğretmenin uygun davranışları gösterdiği maddelere işaret edildiği gibi aslında davranışın o maddeye uygun olması için nasıl daha uygun hale getirileceği üzerine menti ile sohbet edilmiş ve beyin fırtınası yapılmıştır. Ayrıca etkinlikler sırasında mentilerden izin alınarak ortam ses kaydı alınarak gözlem notları desteklenmiştir. Ayrıntılı protokoller ve kayıtların tutulması araştırmanın tekrarlanabilirliğini süreçlerin şeffaflığını artırması açısından önemli görülmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016: 240). Bu şekilde veri çeşitliliği sağlanarak güvenilirlik artırılmıştır.

Mentörlük uygulamalarındaki bu süreçler tablolştırılmış olarak Tablo 7'de sunulmuştur. 29.04.2024-23.05.2024 tarihleri arasında, her bir menti bireysel olarak dörder kez mentörlük desteği almıştır.

Tablo 7

Mentörlük Uygulamaları

Mentörlük Süreci	Uygulama	Veri Toplama Araçları
Söylemler	VÖSİP Eğitimi Geri bildirim Oturumu	Görüşmeler
Eylemler	Sınıf içi uygulamalar (Mentörlük oturumları)	Gözlemler (Ses ve video kayıtları) Saha notları
İlişkiler	Menti-Mentör Rol İlişkileri	

Tablo 7 incelendiğinde, mentörlük uygulamaları, söylemlerin, eylemlerin ve menti-mentör ilişkilerinin girift şekilde ilerlediği bir süreçtir. Bu süreçte VÖSİP Eğitimi ve mentörlük sonrasındaki geri bildirim oturumlarında söylemler etkili olurken, sınıf içi uygulamalar kısmında eylemlere odaklanılmıştır. Castanheira'nın (2016) yaptığı meta-

sentez çalışmasına göre, mentörlük programlarının net ve belirli amaçlarının olması, mentör ve menti arasında kurulan ilişkinin bilgi ve uzmanlık paylaşımına dayanması, mentör ve menti rollerinin açıkça tanımlanması, beklentilerin net olması ve sürekli diyalog fırsatlarının sağlanması, başarılı bir mentörlük programını etkileyen etmenlerdir. Bu nedenle tüm bu süreç içerisinde ise menti-mentör ilişkileri etkili olmuştur. Öğretmenlere yönelik mentörlük programlarının, eğitimcilerin etkileşim niteliğini olumlu yönde etkilediği ve bu etkilerin çocukların kelime bilgisi öğretimini artırmada etkili olduğu gösterilmiştir. Programın, öğretmenlerin uygulama pratiğini ve çocukların dil gelişimini iyileştirdiği ortaya koyulmuştur (Eadie, Stark ve Niklas, 2019). Bu çalışma sonuçlarından hareketle mentörlük desteği alan öğretmenlerle güven ve samimiyete dayalı ilişkilerin kurulması araştırmacı tarafından önemsenmiştir.

Geri Bildirim Oturumu. Mentörlük desteği ile geçen her günün sonunda araştırmacı aldığı notlar üzerinden mentiye bireysel olarak geri bildirimde bulunmuştur. Geri bildirim oturumları, VÖSİP eğitimindeki bilgiler doğrultusunda menti ve mentör arasında yapılan bir değerlendirme ve destekleme sürecidir. Bu oturumlar, mentörlerin mentilerine sağladıkları destek ve rehberliği güçlendirmek, geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla düzenlenen yapıcı ve destekleyici bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Bu oturumlar, ilişki kurma ve Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında öğretmenin sınıf içi uygulamalarını geliştirmeye yönelik dilin kullanımı yönünden mentinin kendini geliştirmesi ve daha etkili bir öğretmen olması için önemli bir fırsat sunar. Bir tartışma grubunda bulunma deneyimi, çoğu anaokulu öğretmeni üzerinde hem profesyonel hem de kişisel düzeyde önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Anagnostaki, Mandilari ve Marazopoulou, 2021). Etkili mentörlükte, tartışmalar, okuma materyalleri üzerinden konuşulması ve gözlemlere ilişkin geri bildirim sunulması (Hairon vd., 2020), öğrenmede ilham ve katılımın sürdürülmesinde, rol modellerinin sağlanmasında ve bireyselleştirilmiş geri bildirimlerin verilmesinde anlamlı görülmektedir (Guerrero ve Brenner, 2016). Bu nedenle mentörlük sonunda her mentiye o gün için ayrı ayrı geri bildirim verilmiştir.

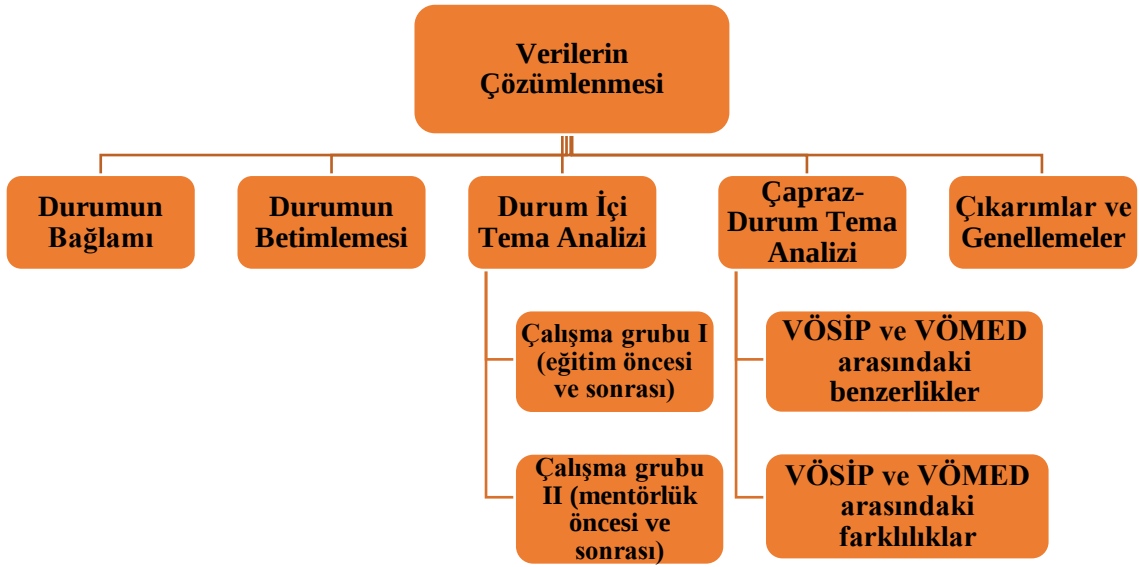
İlk oturumlarda tüm mentiler için geçerli olan, mentörün sosyalleşmeye yardımcı olması açısından oturuma liderlik yapması gereken bir durum oluşmuştur. Deneyimlerin ve beklentilerin paylaşılmasıyla güvenilir bir iletişim ortamının oluşması ile diğer oturumlar paylaşımlı şekilde geçmiştir. Öncelikle sandviç tekniği uygulanarak o gün sınıf

içinde eğitimden yansıyan pozitif davranışlar hakkında yorumla başlayıp, sorular yöneltilerek mentörün öneriler sunması, eğitimden örneklerle açıklaması ile gelişen ve ardından yine pozitif bir yorumla bitirmeyi içeren fikrîsel süreç işlemiştir. Bu oturumlar sonradan yazıya geçirilmek ve analiz edilmek üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Mentörlük diyalogları, mentör ve menti arasında pozitif bir uyum yaratmakla birlikte mentiler ve mentör arasında ortak bir dil oluşmasını sağlamaktadır (Marsh, 2002). Ek 18’de sunulan bir mentiye ait geri bildirim oturumu ile sürecin nasıl ilerlediği açıklanmaktadır.

Son Gözlemlerin Yapılması. Çoklu durum çalışmasında son gözlemler, araştırmanın son aşamasında gerçekleştirilen, veri toplama sürecinin tamamlayıcı ve doğrulayıcı bir aşamasıdır. Her bir durumdan elde edilen verilerin doğruluğunu ve bütünlüğünü değerlendirilmesi ve karşılaştırılması için önemli bir rol oynamaktadır. Son gözlemler, her bir durumun spesifik özelliklerini ve bağlamlarının belirlenebilmesi ve karşılaştırma yapılabilmesi için kullanılmaktadır. Son gözlemler 27.05.2024-04.06.2024 tarihleri aralığında gerçekleştirilmiştir. Sekiz öğretmenin her biri birer tam gün gözlemlenmiştir. Serbest oyun zamanı, beslenme ve okul dışı oyun zamanlarında video kaydı alınmamıştır. Kayıtlı toplam gözlem süresi 497 dakikadır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, VÖSİP ve VÖMED iki farklı öğretmen grubunun nitel verilerinin çözümlemesi için tematik analiz yöntemini kullanmaktadır. Tematik analiz, nitel verilerde anlamlı örüntüler veya temalar belirlemek için kullanılan yaygın bir yöntemdir (Creswell, 2013). Araştırmacılar, bu yöntemi kullanarak verileri kodlar ve temalar geliştirirler. Daha sonra bu temaları detaylı şekilde çözümlerler. Verilerin çözümlemesinde, durum içi tema analizi ve çapraz durum tema analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yöntem, öğretmenlerin Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında dil kullanımı uygulamalarının ve mentörlük sürecinin bu uygulamalar üzerindeki etkilerinin derinlemesine incelenmesini ve gruplar arasındaki benzerlikler ile farklılıkların belirlenmesini sağlamaktadır. Verilerin çözümlemesine dair şekilsel gösterim aşağıda yer almaktadır.



Şekil 7. Verilerin Çözümleme Süreci

Durum çalışmaları, bireylerin belirli bir bağlam içinde nasıl düşündüklerini, davrandıklarını ve hissettiklerini derinlemesine analiz ederek zengin veriler sunmaktadır. (Coldwell, 2018). Özellikle öğretmenlerin sınıf içi dili kullanımı gibi konularda, bağlamın etkisi belirginleşir ve bu tür çalışmalar, öğretmenlerin günlük etkileşimlerini değerlendirmede doğrudan kanıtlara dayalı yöntemlerin önemini vurgulamaktadır. Coldwell (2018), bağlamı bireylerin yaşadığı fiziksel, sosyal ve duygusal ortamların anlık etkilerini yansıtan bir bileşen olarak tanımlarken, Greenhalgh ve Manzano (2021) ise bağlamın kültürel ve sosyal faktörleri içerdiğini ve bireylerin içsel süreçlerini derinden etkilediğini belirtmektedir. Yin (2017), durum çalışmalarının sosyal gerçekleri en ince ayrıntısına kadar inceleme imkânı sağladığını ve bu bağlamda elde edilen verilerin doğrudan yorumlanmaya uygun olduğunu ifade etmektedir. Günlük etkileşimlerin, çocukların duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişiminde kritik bir öneme sahip olması nedeniyle, bu etkileşimler ayrıntılı incelenmelidir.

Bu bağlamda, Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı çerçevesinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını belirlemek amacıyla, öğretmenlerin iki tam gün boyunca, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna girdikleri andan itibaren serbest oyun zamanlarında, yapılandırılmış ve rutin etkinlik süreçlerinde ve yemek zamanlarında davranışları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler, çalışmanın ön gözlemlerini oluşturarak, öğretmenlerin sınıf içindeki dil kullanımını iyileştirmek için standart prosedürlerin nasıl geliştirilebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Çocukluk çalışmaları, çocukların günlük yaşamlarında katıldıkları anlam ve uygulama sistemlerini incelemek amacıyla tanımlayıcı araştırmalara ihtiyaç duyar. Bu sistemler, çocukların ve topluluklarının yaşam koşulları ve bağlamlarını kapsamaktadır (Rogoff vd., 2018). Patton (2014), gözlemlenen olay ve davranışların saf betimlemeler ve alıntılar yoluyla okuyucuları olayın içine çekmenin etkili bir yol olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada araştırmacının saha notlarına da yer verilmiş olup, bu notlar öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını derinlemesine anlamaya katkı sağlamıştır. Saha notları, araştırmacının gözlemleri, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf içi etkileşimlerin ayrıntılarını içermektedir. Bu notlar, öğretmenlerin uygulamalarını ve eğitim ile mentörlük sürecinin etkilerini çözümlemede önemli bir rol oynamıştır. Araştırmacının saha ve günlük notlarına yer vermesi, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını belirlemeyi ve öğretmenlerin yaşadığı bağlamı doğrudan ve kapsamlı bir şekilde betimlemesini sağlamaktadır (Creswell, 2013).

Araştırma kapsamında toplanan veriler, gözlem kayıtları ve notları, görüşme transkripsiyonları üzerinden derinlemesine incelenmiştir. Bu veriler, araştırma sorusunu ve alt problemlerini yanıtlamak için kullanılmıştır. Veri analizinde öncelikle kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlar, verilerin içindeki temaları tanımlamak için kullanılmıştır. Daha sonra, kodlar ilişkilendirilmiş, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Gözlem notları, öğretmenlerin Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında sınıf içi dilin kullanımı uygulamalarını belirleyebilmek için kaynak olmuştur. Özellikle serbest oyun zamanlarında, yapılandırılmış etkinliklerde ve günlük rutinlerde öğretmenin dili kullanım uygulamaları gözlemlenmiş ve kaydedilmiştir. Görüşmeler, mentilerin VÖMED sürecine dair deneyimlerini ortaya koymak ve eğitimdeki uygulamaları sınıf ortamına nasıl transfer ettiklerini belirleyebilmek için önemli ipuçları sağlamıştır.

Durum İçi Tema Analizi. Durum içi tema analizi, her bir vaka için ayrı ayrı yapılan tematik analizdir. Bu yaklaşım, her bir vakayı kendi bağlamında derinlemesine anlamayı sağlamaktadır. Her bir öğretmen grubu için veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. İlk olarak, her grup için veriler kodlanmış ve temalar belirlenmiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin görüşmeleri ve sınıf gözlemleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Her grup içindeki temalar, öğretmenlerin dili kullanım uygulamaları ve mentörlük sürecinin etkileri bağlamında derinlemesine analiz edilmiştir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014: 69-105).

Özet olarak durum içi tema analizi ile

- VÖSİP grubunda, eğitim öncesi ve sonrası dili kullanım uygulamalarında bir değişim olup olmadığı
- VÖMED grubunda, mentörlük öncesi ve sonrası dili kullanım uygulamalarında bir değişim olup olmadığı belirlenmiştir.

Çapraz Durum Tema Analizi. Çapraz durum analizi, nitel araştırmalarda derinlemesine ve karşılaştırmalı analizler yaparak daha kapsamlı sonuçlara ulaşmayı hedefler (Creswell, 2013: 98-99). Bu çerçevede, mentörlük sürecinin öğretmenlerin sınıf içi dili kullanım uygulamaları üzerindeki etkilerini çoklu durum deseni ile incelemek, araştırmanın sağlam ve genellenebilir sonuçlara ulaşmasını sağlamaktadır. Çapraz durum tema analizi, birden fazla vakayı karşılaştırarak ortak ve farklı temaları belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu yöntem, vakalar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaktadır (Yin, 2017). Her iki grup için belirlenen temalar karşılaştırılarak çapraz durum tema analizi yapılmıştır. Ortak temalar, eğitim ve mentörlük süreçlerinin genel etkilerini ortaya koyarken, farklı temalar her bir grup için özgün etkileri göstermektedir. Bu analiz, her iki grubun öğretmenlerinin dil kullanım uygulamalarının ve mentörlük sürecinin bu uygulamalar üzerindeki etkilerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır.

Özet olarak çapraz durum tema analizi ile

- VÖSİP grubu ile VÖMED grubu arasında dili kullanım uygulamalarının karşılaştırılması
- Ortak ve farklı temaları belirleyerek hangi yöntemin daha etkili olduğunun değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bulguların Niteliğinin Sağlanması

Bulguların niteliğinin belirlenmesi çalışmanın nesnelliği, güvenirliği, iç geçerliliği, dış geçerliliği ve kullanımı ölçütleri ile inandırıcılık sağlaması (Guba ve Lincoln, 1994) ile belirlenmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Çoklu durum çalışmaları, belirli bir olgunun farklı bağlamlardaki örneklerini inceleyerek derinlemesine anlayış sağlamayı amaçlayan nitel araştırma yöntemlerindendir (Yin, 2017). Bu tür

Çalışmalarda güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanması, elde edilen bulguların inanılrlığı açısından büyük önem taşır. Güvenilirlik, araştırmanın tekrarlanabilirliğini ve tutarlılığını ifade ederken, geçerlilik araştırmanın gerçekliği ve doğruluğu ile ilgilidir. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için gözlem, görüşme ve dokümanlarla toplanan verilerin karşılaştırılması ve birbirini doğrular sonuçların elde edilmesiyle veri kaynağı ğenlemesi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için n gözlemlerinin yapıldığı süreçte gözlemciler arası tutarlılık %82 olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası görüş birliği uyum yüzdesi, yüksek düzeyde kararlılık olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Yüksek düzeyde kabul edilen bu kararlılık, kodlayıcıların büyük ölçüde aynı şekilde olduklarını ve verileri benzer şekilde yorumladığını ifade etmektedir.

Okul ncesi dönem çocukları ve öğretmenlerini içeren araştırmalarda videoyu bir veri oluşturma yöntemi olarak kullanmak, eğitim araştırmalarında daha yaygın bir uygulama haline gelmiştir. Dijital video kayıtları insanlar, zaman, mekân ve nesneler arasında meydana gelen etkileşimlerin karmaşıklığını yakalama fırsatı sağlamaktadır (Nolan, Paatsch ve Scull, 2018). Bulguların olabildiğince gerçekçi olabilmesi için tüm gözlem süreci video kaydına alınmıştır. Araştırmacının gözlemlenen ortamı bir cihaz ile kaydetmesi ve bunu yazıya bu şekilde aktarmasının güvenirliği artırdığı ifade edilmektedir (Creswell, 2017: 253). Böylelikle daha sonradan tekrar tekrar incelenerek alan notları ile birlikte analiz edilme fırsatı bulunmuştur. Modülün etkililiği hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapılabilmesi için bağlamın, paydaşların ve kaynakların detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Gözlemler sırasında veri kaybı yaşanmaması için aynı zamanda ses kaydı da alınmıştır. Çalışma kayıtları izlenirken yorum katmadan olduğu gibi sınıf içindeki olaylar doğrudan aktarılmıştır.

Bu alışma, katılımcı çeşitliliği sağlanarak dört öğretmenle yapılan bir araştırmayı temel almaktadır. Müdahaleler sırasında oluşabilecek önyargıları azaltmak amacıyla katılımcı doğrulaması ve araştırmacının yansıtılması gibi yöntemler kullanılmıştır (Denzin ve Lincoln, 2011). Katılımcı doğrulaması, elde edilen bulguların katılımcılarla paylaşılması ve geri bildirimlerin alınması yoluyla verilerin doğruluğunu teyit etmeyi amaçlar.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorusuna yönelik nitel verilerin tematik analizi sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar bir arada yer almaktadır.

VÖSİP Grubuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Vygotsky’nin Öğretmenler için Sınıf İçi Pratikleri (VÖSİP) grubundaki okul öncesi öğretmenlerin Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımına” yönelik sınıf içi uygulamaları nasıldır?” sorusunca (1.a) yapılan gözlemler, araştırmanın öğretmenlerin sınıf içinde mevcut uygulamalarını ortaya koymak için yapılan ön gözlem bulgularını içermektedir. Daha sonra “VÖSİP müdahalesi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi “dil kullanımına” yönelik uygulamalarını nasıl etkilemiştir?” araştırma sorusuna (1.b) yönelik yapılan son gözlem bulguları sunulmuştur. VÖSİP’in öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamalarındaki etkileri durum içi tema analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz süreci, müdahale grubu içinde kodlanan ön gözlem ve son gözleme yönelik bulgular anlam bütünlüğünü sağlaması amacıyla her kod altında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Devamında VÖSİP müdahalesinin, öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımına yönelik değişimlerinin nasıl olduğu sistematik olarak yorumlanmıştır.

VÖSİP Grubu Okul Öncesi Öğretmenlerin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları

VÖSİP grubu ön gözlemlerinde, 4 tema, 11 kategori ve 30 kod olarak belirlenen bulgular ve doğrudan alıntı örneklerine yer verilmiştir. Son gözlemlerde ön gözlemlerden farklı olarak bir kategori (Kendine Yönelik Konuşma) ve iki kod (Durumsal Farkındalık Soruları, Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma) daha eklenmiştir.

1. Sözel Yönergeler Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları. Sözel Yönergeler teması çerçevesinde, çocukların sınıf içi etkinliklerde odaklanmalarını ve düzeni korumalarını sağlamak, öğretmenlerin çocukların davranışlarını yönlendirmede, olumlu sosyal davranışları pekiştirmede ve çocukların dil gelişimini desteklemede nasıl stratejik bir dil kullandıklarını belirleyebilmek amacıyla yön verici nitelikteki yönergeler ve düzenleyici nitelikteki yönergeler olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Tablodaki artı (+) işareti o kodda uygulama gösterildiğini, eksi (-) işareti uygulama gösterilmediğini simgelemektedir.

VÖSİP grubu Sözel Yönergeler temasına ilişkin ön ve son gözlem bulguları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

VÖSİP Grubu Sözel Yönergeler Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları

Kategori	Kod	Gözlem	Ö1	Ö5	Ö7	Ö8
Yön Verici Nitelikteki Yönergeler	Dikkat Yönergeleri	Ön	+	+	+	+
		Son	+	+	+	+
	Kontrol Yönergeleri	Ön	+	-	+	+
		Son	+	-	-	+
	Kural Hatırlatma	Ön	+	-	+	+
		Son	+	-	+	+
Düzenleyici Nitelikteki Yönergeler	Onaylama Geri Bildirimi	Ön	+	-	+	-
		Son	+	+	-	-
	Onaylamama Geri Bildirimi	Ön	+	+	-	+
		Son	+	-	+	-
	İfadelerin Genişletilmesi	Ön	+	-	-	-
		Son	+	+	+	+

Tablo 8 incelendiğinde, Kontrol Yönergeleri (Ö7), Onaylama Geri Bildirimi (Ö7) ve Onaylamama Geri Bildirimi (Ö5, Ö8) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin uygulama sergilenirken, son gözlemlerde uygulama yapılmadığı tespit edilmiştir. Onaylama Geri Bildirimi (Ö5), Onaylamama Geri Bildirimi (Ö7), İfadelerin Genişletilmesi (Ö5, Ö7, Ö8) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin uygulamaya rastlanmazken, son gözlemlerde uygulamaya başlandığı gözlemlenmiştir. Kontrol Yönergeleri (Ö5), Kural Hatırlatma (Ö5), Onaylama Geri Bildirimi (Ö8) kodlarının ise hem ön gözlem hem de son gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Kategori 1.1. Yön Verici Nitelikteki Yönergeler. Yön verici nitelikteki yönergeler, öğretmenin çocuklara belirli bir görevi yerine getirmeleri için dikkatlerini toplama (dikkat yönergeleri), davranışlarını kontrol etme (kontrol yönergeleri) ve sınıf kurallarını hatırlatma (kural hatırlatma) amacıyla verdiği yönergeleri kapsamaktadır.

Kod 1.1.1. Dikkat Yönergeleri. Dikkat yönergeleri kodu ön gözlem kapsamında, çocukların belirli bir konuya veya ayrıntıya odaklanmalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin basit sayma oyunlarını kullandığı (Ö1), çocukları fiziksel olarak harekete yönlendirdiği (Ö5), onlarla göz teması kurmaya yönelik sözel ifadeler kullandığı (Ö7), dikkat toplamanın önemini ve sonuçlarını vurguladığı, sessiz ve hareketsiz olmalarını sağlamak için uyarı niteliğinde sözel yönergeler ve fiziksel araçlar (örneğin, düdük) kullandığı (Ö8) belirlenmiştir.

Ö1, “1-2-3 tıp”

Ö5’in “Hayır. Ne oluyor burada? Toplanmamış. Çabuk oyuncakları toplamaya.”

Ö7, “Gözleri göreyim bir! Çocuklar herkes bana bir baksın gözleri göreyim.”

Ö8, “Beni dikkatle dinlersen sen de aynısını yapabilirsin ama dinlemezsen bazı eksiklikler olur. O zaman da tohumunuz yaşamaz.”

Dikkat yönergeleri kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin etkinlik geçişlerinde ve sınıf düzenlemelerinde çocukları yönlendirdiği (Ö1, Ö5, Ö7), şarkılı, ritmik ve tekrarlayıcı ifadeler kullandığı (Ö7), çocuklarla beraber fiziksel bir etkinlik düzenleyerek sakinleştirici bir müzik eşliğinde yönergeleri takip ederek nefes egzersizleri yaptığı (Ö8) belirlenmiştir.

Ö1, “En çalışkan karınca Ç8, en çalışkan karınca Ç2, en çalışkan karınca Ç1, en çalışkan karınca acaba kim?”

Ö5, “Müzik bitti. Toplanma bitti. Bakıyım hangi çocuklar eşyaları yerlerine doğru koymuş?”

Ö7, “Şimdi herkes dürbünüyle çevresini kontrol etsin. Yerde oyuncak kalem ya da herhangi bir oyuncak var mı? Varsa hemen alalım.”

Çocuklarla beraber çember olup açıldılar. Ö8, sakın bir müzik açtı. “Şimdi nefes alırken ellerimizi yukarıda birleştiriyoruz” diyerek kollarını kaldırıp başının üstünde birleştirdi. “Nefes verirken kollarımızı yavaşça indiriyoruz.” Tüm öğretmenlerin VÖSİP müdahalesi öncesi ve sonrasında dikkat yönergelerini kullandığı ancak VÖSİP müdahalesi öncesinde dikkat çekme amacıyla daha sert ve direktif bir dil kullanırken, müdahale sonrasında müziği, ritmik ve şarkılı ifadeleri daha sık ve sistematik bir şekilde kullandıkları gözlemlenerek dikkat yönergeleri kullanımlarının, çeşitlendiği ve daha yapılandırılmış olduğu belirlenmiştir.

Kod 1.1.2. Kontrol Yönergeleri. Kontrol yönergeleri kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenler etkinlik sırasında çocukların davranışlarını düzeltmek, yeni davranışlar geliştirmelerini desteklemek, belirli görevleri yerine getirmelerini sağlamak (Ö8), zorlanmalarını önlemek (Ö7), güvenlik ve fiziksel mesafelerini ayarlamalarını sağlamak (Ö1) amacıyla kontrol yönergelerinden yararlanmaktadır.

Çocuklarla kollarını açarak “Şişiyor şişiyor, patladı.” dedi. Çocuklar bu sırada kendilerini yere attı. Ö1, “Birbirinize zarar vermeden, çok yakın durmayın.”

Ö7, “Kendinizi zorlamayın. Çevresinden resmin kenarlarından, çok yaklaşımadan kesin. Aralarına girmeye çalışmayın, sizin için fazla detaylı.”

Ö8, “İşiniz hem kolay hem de dikkat gerektiriyor. Lütfen baştan sağma yapmayın, boşu boşuna. Çizginin üzerinden kesmeniz gerekiyor.”

Kontrol yönergeleri kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocukları etkinlik sonrası ne yapacakları konusunda yönlendirme, çalışmalarına özen göstermeleri gerektiğini vurgulayan, dikkatlerini belirli bir göreve odaklayan yönergeler (Ö1), fiziksel bir etkinlik sırasında çocukların hareketlerini yönlendirmek ve belirli bir düzende davranmalarını sağlamak amacıyla verilen yönergeler (Ö8) şeklinde kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Etkinliği bitiren hikâye merkezine giderek sessizce kendi kitabını okuyabilir.”

Ö8, “Kollarımızı yukarı kaldırıyoruz ve asılı olduğumuzu düşünüyoruz. Sanki bir çamaşır gibi. Mandallarla asılmış bir tulum. As kolları.” (Bir eliyle astı.) “Bir de bunu as.” (Diğer elini de asıyor gibi yaptı.) “Artık uçamazsın, mandalladılar. Rüzgârda sallandığınızı hayal edin, bu tulum rüzgârda sallansın. Vuvuuuuu vuuuu. Şimdi biraz hızlı esmeye başladı rüzgâr. Hızlı sallanıyoruz.”

VÖSİP müdahalesi öncesinde öğretmenlerden üçünün dilin kullanımına yönelik kontrol yönergelerine yer verdiği, Ö7'nin son gözlemlerde ve Ö5'in ise hem ön hem son gözlemlerinde kontrol yönergelerine yer vermediği gözlemlenmiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin kontrol yönergelerini VÖSİP müdahalesi öncesinde daha çok emir verici bir tonla ve doğrudan kullandıkları, VÖSİP müdahalesi sonrasında ise yapılandırılmış, pozitif ve destekleyici bir yaklaşımla kullandıkları belirlenmiştir. Çocukların etkinlik sonrası ne yapacakları, dikkatlerini belirli görevlere odaklamaları ya da fiziksel etkinliklerde düzenli davranış sergilemeleri gibi konularda verilen yönergeler, çocukların kendi sorumluluklarını fark etmelerine ve bağımsız davranışlar geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde kullanılmıştır. Bu durum, kontrol yönergelerinin sadece disiplin sağlayıcı bir aracı olmadığını, aynı zamanda çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyen bir strateji haline geldiğini ortaya koymaktadır.

Kod 1.1.3. Kural Hatırlatma. Kural hatırlatma yönergeleri kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin zaman yönetimi ve etkinlik planlamasına yönelik (Ö1, Ö7), çocukların sıra olurken birbirlerine karşı saygılı olma, sırasını bekleme, dinleme becerilerini geliştirme (Ö8) amacıyla sözel yönergeler kullandığı belirlenmiştir.

Ö1, “Oyun oynayacağız ama süremiz kısıtlı. Bunun için üç merkez seçelim. Mutfak, şurası, bloklar olsun ve ben söylediğimde oyuncakları toplayın. Çok vakit kaybı olmasın.”

Ö7, “Son iki dakika!” ve “Son bir dakika. Acele edelim. Bir dakika sonra herkes yerinde olsun.” şeklinde hatırlatmalar yapmıştır.

Ö8, “Sıranın önünde kim olması gerekiyordu” diye çocuklara sormuş ve ardından “Ç2, geçmemelisin işte, çünkü bugün sıra Ç7’de. Hakkını yemiş oluyorsunuz. Haksızlık yapmış oluyorsunuz. Doğru bir şey değil. Lütfen kendi hakkınızı korurken başkalarınınkine de sahip çıkın. Şimdi tekrar geç sıraya. Şimdi Ç7’nin hakkını geri vermemiz lazım.” diyerek çocukları sıraya geçme ve kendi hakkını koruma davranışına yönlendirmiştir.

Kural hatırlatma yönergesi kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin daha önce belirlenmiş kuralların uygulanmasını hatırlatma (Ö1), çocukların bu kuralları takip etmelerini sağlama ve kurallara uyulmadığı durumlarda çocukları yeniden kurallara odaklandırma (Ö7), belirli bir duruma yönelik kuralın nasıl uygulanacağını açıklama ve uygun davranışları modelleme (Ö8) amacıyla kullanmışlardır.

Ö1, “Birbirimize saygılı olup dinlemeliyiz, değil mi? Dinleyeceğiz ki sonra biz de anlattığımızda bizi de dinleyen olsun.”

Ö7, “Zil çalarken durunca ne yapıyorduk?” Çocuklar hep birlikte “Duruyorduk.”

Ö7, “Çocuklar sessiz sayın siz sayarken yanınızdaki arkadaşınızın kafası karışabilir. Kısık sesinizle sayıyoruz hani.”

Ö8, “Sandalyeyi iki elimizle tutuyoruz. Böyle götürüyoruz ve yerine koyuyoruz.” (Çocuklara model oluyor.) “Arkasından tutuyorsun ve yerine bırakıyorsun.” Ö5 dışında her üç öğretmenin de kural hatırlatma yönergelerini VÖSİP müdahalesi öncesinde zaman yönetimi ve etkinlik planlaması gibi sınıf içi organizasyonu sağlamaya yönelik olarak doğrudan kullandığı belirlenmiştir. VÖSİP müdahalesi sonrasında ise öğretmenlerin kuralların neden uygulanması gerektiği ve bu kurallara uymanın önemini çocuklara daha yapıcı ve açıklayıcı bir yaklaşımla belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler, kural hatırlatma sırasında sadece sözel yönergeler vermekle kalmayıp, aynı zamanda çocukların doğru davranışları gözlemleyerek öğrenmeleri için model olmuşlardır.

Yön verici nitelikteki dikkat ve kontrol yönergeleri ile kural hatırlatma ifadelerinin, VÖSİP müdahalesiyle birlikte çeşitli şekillerde daha kapsamlı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin dikkat çekmek amacıyla müdahalesi öncesinde emir verici, sert ve direktif bir dil kullanırken, müdahale sonrasında pozitif ve destekleyici bir yaklaşımla müziği, ritmik ve şarkılı ifadeleri daha sık ve sistematik bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin olumlu dil kullanımının çocuklarla daha fazla etkileşime girmelerini sağladığı, çocukların sınıftaki katılımını, konuşma fırsatlarını artırdığı, motivasyonu ve öğrenme-öğretme süreci üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Chaparro-Moreno, Justice, Logan, Purtell ve Lin, 2019; Cunningham, Hemmeter ve Kaiser, 2020). VÖSİP grubu son gözlemlerdeki bu değişiklikler, dikkat yönergelerinin yalnızca yönlendirme aracı değil, aynı zamanda çocukların ilgisini çekme ve odaklanmayı sağlama aracı olarak kullanılmasına olanak tanımıştır. Estigarribia ve Clark (2007), öğretmenlerin çocuklara “Hazır mısın?”, “Bunu görüyor musun?” gibi kullandığı kontrol içeren ifadeleri, küçük yaştaki çocuklarla konuşurken ortak dikkati başlatmaya yönelik olduğunu ifade etmektedir. Vygotsky’nin (1998) belirttiği gibi, dilin düzenleyici bir aracı olarak kullanılması, çocukların dikkat süreçlerini organize etmede etkili olmuştur. Chen, Li ve Wang (2017) çocukların sessiz olmaları ve öğretmeni dikkatle dinlemeleri istenirken öğretmenin kurallara yönelik açıklayıcı yaklaşımı, zamanla çocukların kuralları daha iyi

anlamalarını ve içselleştirmelerini sağlayacağını belirtmektedir. Ayrıca işitsel ve etkileşimli stratejilerin (örneğin, hikâye okuma, şarkı söyleme, parmak oyunları), çocukların dikkatini toplamada ve odaklanmalarını sağlamada etkili olduğu görülmüştür (Wolfe ve Noguchi, 2009). VÖSİP grubu öğretmenler nefes egzersizleri ve sakinleştirici teknikler gibi stratejiler geliştirerek, sınıf içi dikkat yönetimini daha esnek ve duyarlı bir şekilde ele almışlardır. Shu ve Ma (2019) çocukların sakinleşerek belli bir odağa dikkat çekmek için kullanılan kuş cıvıltılarının, çeşme sesinin ve dere sesinin çocuklardaki tepki süresinde diğer seslere kıyasla daha fazla toparlanmayı kolaylaştırdığını ve çocukların kısa süreli hafızalarında daha iyi performans gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Vygotsky dilin bilişsel gelişimdeki rolüne dayalı olarak, dilin sadece bir kontrol aracı olmaktan öte, çocukların düşünme süreçlerini şekillendiren ve sosyal etkileşimlerini yönlendiren bir araç olarak kullanıldığını belirtmektedir (Vygotsky, 1978).

Kategori 1.2. Düzenleyici Nitelikteki Yönergeler. Düzenleyici nitelikteki yönergeler ise, öğretmenlerin çocukların davranışlarına yönelik verdiği onaylama geri bildirimi, onaylamama geri bildirimi ve ifadeleri genişletme gibi sözel müdahaleleri içermektedir.

Kod 1.2.2. Onaylama Geri Bildirimi. Onaylama geri bildirimi kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin olumlu pekiştireç olarak çocukların verdikleri yanıtları onayladıktan sonra ifadeyi genişlettikleri, onaylamayı başka bir soru öncesinde kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1'in "Baktığımız zaman, şöyle dışarıdaki yapraklara baktığımız zaman renkleri nasıl?" sorusuna çocuklar yüksek sesle "Yeşil." dediler. Ö1, "Evet, yeşil. Peki, başka renkte olabilir mi yapraklar?" diye sorduğunda Ç9, "Sarı." yanıtı vermiştir. Ö1, "Evet, sarı da olabilir, peki başka?"

Ç1, "Kelebek." yanıtı verdiğinde, Ö7, "Evet, bu bir kelebek!" ifadesiyle karşılık vermesi.

Onaylama geri bildirimi kodu son gözlem kapsamında, öğretmenin çocuğun doğru şekilde ilerlediğini onaylayarak pekiştirdiği (Ö1, Ö5) ve ardından başka bir soru sorarak konuşmayı sürdürdüğü (Ö1) belirlenmiştir.

Ö1, "Aa bak şimdi burada balık olduğunu fark edebildim. Renklenmiş akvaryumun. Hep mavi mavi olunca hangisi balık ben anlamamıştım."

Ö1, “Bakın çocuklar, bu şekil biraz daireye benziyor, değil mi? Güzel olmuş. Böyle yapalım.”

Ö5, “Evet beş. Beşten kuyruklu kuş. Bakın, kaç tane kuyruğu var sayalım.”

VÖSİP müdahalesi öncesinde öğretmenlerden ikisinin onaylama geri bildirimlerini doğru yanıtları onaylama şeklinde kullandığı, müdahale sonrasında ise çocukların ilerlediğini onaylayarak pekiştirdiği ve devamında da bir soruyla iletişimi sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerden biri (Ö8) ise hem ön hem son gözlemde bu koda yönelik dilin kullanımı ifadesine yer vermediği tespit edilmiştir.

Kod 1.2.2. Onaylamama Geri Bildirimi. Onaylamama geri bildirim kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocuğun dikkatsizliklerini gidermesi ve doğru terimi kullanmasını sağlaması (Ö5), rahatsızlık veren davranışlarını düzeltmesi (Ö1), tehlikeli davranışlarını önlemesi (Ö8) amacıyla çocukların hatalı veya uygunsuz davranışlarını fark etmelerine, düzeltmelerine ve doğru davranışı öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanmışlardır.

Ö1, “Belli ki arkadaşın rahatsız oluyor sen de bir daha yapma yanlış anladı seni.”

Ç3, Ö5’e “Ben sadece burnunu yapamadım öğretmenim”. Ö5, “Burnu mu? Gagası de.”

Ö8, “Sınıfta koşmak yasak. Neden yasak, çünkü tehlikeli.”

Onaylamama geri bildirim kodu son gözlem kapsamında, çocukların istenmeyen veya yanlış davranışlarını düzelterek, onları daha uygun davranışlara yönlendirdiği (Ö1) ve çocukların davranışını onaylamadığını belirterek uyarı niteliğinde (Ö7) kullandığı gözlemlenmiştir.

Ö1, “Bazılarınız konuştuğu zaman birbirini dinlemiyor. Ben o zaman bu çocuklara çok kızıyorum. Birbirimize saygılı olup dinlemeliyiz, değil mi?”

Ö7, “Yapabilirsiniz. Birazcık susabilirsiniz mesela.”

Öğretmenler, VÖSİP müdahalesi öncesinde onaylamama geri bildirimlerini, çocukların hatalı davranışlarını durdurmaya yönelik basit uyarılar yaparak kullanırken, VÖSİP müdahalesi sonrasında, çocukları yalnızca hatalı davranışlardan vazgeçirmekle

kalmamış, aynı zamanda bu davranışların neden yanlış olduğunu açıklayarak, onları doğru ve uygun davranışlara yönlendirmiştir.

Kod 1.2.3. İfadelerin Genişletilmesi. İfadelerin genişletilmesi kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerden birisi (Ö1) çocuğun verdiği kısa yanıtları tekrar ederek, birkaç kelime ekleyerek ve eklediği kelimeleri vurgulayarak kullanılmıştır. Diğer öğretmenlerin ise ifadelerin genişletilmesi koduyla ilgili dilin kullanımına rastlanmamıştır.

Ö1'in "Çizdikleri noktanın renkleri nasıldı? Rengârenk yaptı, değil mi? Noktalardan resimler yapmaya başladı, değil mi?" sorusuna Ç2'nin "Büyük, orta." yanıtına karşılık, Ö1'in "Büyük, küçük, orta noktalar çizdi. Başka?" diyerek ifadeleri genişlettiği görülmüştür.

İfadelerini genişletilmesi kodu son gözlem kapsamında öğretmenler, çocukların verdiği yanıtları daha ayrıntılı hale getirmek (Ö1), yeni kavramları anlamalarını sağlamak (Ö7) ve ifade ettikleri düşünceleri derinleştirmek amacıyla (Ö5, Ö8) çocukların cevabını genişleterek ve açıklık kazandırarak kullanmıştır.

Ö1, "Sizce neden bulamadı?" diye sordu. Çocuklar "Çünkü dağınık." Ö1, "Dağınık olduğu için bulamadı.

Ç6, "Orman." Ö5 çocuğa, "Ormanda yaşayanlar, başka?" sorusunu yöneltmiştir.

Ö7, hikâye okurken hikâyede geçen kelimeyi çocuklara yöneltti "Mücevher ne demek?" Ç13, "Elmas" Ö7, "Evet elmas bir mücevherdir." Ç19, "Pahalı bir şey." Ö7, "Pahalı bir şey, pahalı bir nedir o?" Ç14, "Para." Ö7, "Para mıdır mücevher? Evet, parayla alınabilir. Çok yüksek fiyatlara alınabilir onu demek istediysen." Ç7, "Obsidyen gibi bir şey." Ö7, "Hııı obsidyen. Evet, obsidyen diye bir taş var." Ç2, "Çok değerli taşlar." Ö7, "Mücevherler çok değerli taşlardır. Altın, gümüş bunlar değerli metallerdir. Demirin değerli halidir. Doğada çok az bulunduğu için hem çok pahalıya satılır hem de çok değerlidir. Mücevherde doğada bulunan değerli taşlardır."

VÖSİP müdahalesi öncesinde sadece bir öğretmenin ifadelerin genişletilmesi stratejisini uyguladığı ve bu da çocukların verdiği kısa yanıtları tekrar etmekle sınırlı kaldığı, diğer öğretmenlerin çocukların kısa yanıtlarını sadece onaylamakla yetindiği ve ifadeleri genişletme yoluna gitmediği belirlenmiştir. Ancak VÖSİP müdahalesi sonrasında bu stratejiyi kullanan öğretmen sayısı artmıştır. Öğretmenler, çocukların basit

ve kısa yanıtlarını alıp, daha fazla kelime ve sözdizimsel yapı eklemek suretiyle bu yanıtları genişleterek çocukların düşünme süreçlerini derinleştirmeye başlamışlardır.

Öğretmenlerin kullandığı onaylama geri bildirimi, onaylamama geri bildirimi ve çocukların ifadelerini genişletmeye yönelik kullandıkları sözel ifadeleri düzenleyici nitelikteki yönergelerdir. Çocuklara genelleme yapmadan o anki eylemleri hakkında belirli geri bildirimler vermenin ve tutarlı yönergeler kullanmanın öğrenme için düzenleyici bir faaliyettir. VÖSİP müdahalesinin öğretmenlerin geri bildirim stratejilerini geliştirdiği ve sınıf içi etkileşimlerin daha destekleyici hale gelmesini sağladığı belirlenmiştir. Alanyazın onaylamama geri bildiriminin, onaylama geri bildiriminden daha fazla kullanıldığını ortaya koymaktadır (Nikolayev, Reich, Muskat, Tadjbakhsh ve Callaghan, 2020). Çocuklara verilen geri bildirimler kendi başına daha fazla eylemi başlatma gücüne sahip olmayabilir. Ancak çocukların davranışlarının değerlendirilmesi ve sınıf içindeki genel ilerlemenin takdir edilmesi, çocukların özgüvenlerinin artırılmasına ve öğrenme motivasyonlarının güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Hattie ve Timperley, 2007; Hindman, Farrow ve Wasik, 2022).

Vygotsky (1978), çocuğun potansiyel gelişim alanı içinde bulunan yetişkin ya da akranlarla sosyal etkileşimlerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin çocuklarla sözlü olarak etkileşim kurma biçimleri çocukların dil etkileşiminin uyarıldığı sosyal bağlamın anahtarıdır. Çocuğun dili kullanım becerilerinin en etkili şekilde geliştirilme yollarından biri, çocuğun ifadelerinin öğretmen tarafından genişletilmesidir. İfadelerin genişletilmesi bir bakımdan diyalog içinde olan çocuğun liderliğinin takip edilmesi ve öğretmenin konuşmayı sürdürmesini içermektedir. Çocukların ifadelerinin genişletilmesi, onların ifade edici dil puanlarında (Abel, Nerren ve Wilson, 2015) ve genişletilmiş kelime bilgisinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koymaktadır (Coyne ve diğerleri, 2010). Öğretmenler, çocukların sergilediği doğru davranışları onaylamakla kalmayarak, aynı zamanda düzeltici bir öneriyle birleştirdiğinde, bu davranışları pekiştirerek çocukları daha derin düşünmeye yönlendirmektedir (Barton, Velez, Pokorski ve Domingo, 2020). Hattie ve Timperley'nin (2007) çalışması, bu tür geri bildirimin çocukların düşünme süreçlerine katkıda bulunduğunu ve öğrenmeyi derinleştirdiğini göstermektedir. Ayrıca Shute (2008), etkili geri bildirimin yalnızca hataları işaret etmek yerine, çocukların bu hataları neden yaptığını anlamalarına ve uygun davranışa yönelmelerine yardımcı olduğunda sağlandığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin geri bildirimi bir öğretim aracı olarak kullanmalarına yönelik olarak gerekli bilgilendirmenin ve farkındalık çalışmalarının yapılması sağlanabilir.

2. Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları.

Dil Etkileşimleri teması çerçevesinde, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullandıkları dil stratejileri sözel ifadeler çocuklarla kurdukları etkileşimleri güçlendirmek ve onların dil gelişimini desteklemek amacıyla, sözel hatırlatmalar, sözel olmayan davranışlar ve etkileşim, kendine yönelik konuşma olmak üzere dört kategoride incelenmiştir.

VÖSİP grubu Dil Etkileşimleri temasına ilişkin ön ve son gözlem bulguları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

VÖSİP Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları

Kategori	Kod	Gözlem	Ö1	Ö5	Ö7	Ö8
Sözel İfadeler	Övgü/Takdir Etme	Ön	–	–	–	–
		Son	+	+	–	+
	Teşvik Etme	Ön	+	+	–	–
		Son	+	–	–	+
	Model Olma	Ön	+	+	+	+
		Son	+	–	–	–
	Sorumluluk Verme	Ön	+	+	–	+
		Son	+	–	+	+
	Çözüm Üretme	Ön	–	–	–	+
		Son	+	–	+	+
	Seçenek Sunma	Ön	+	–	–	+
		Son	+	–	–	+
Sözel Hatırlatmalar	Açıklama Yapma	Ön	+	+	–	+
		Son	+	+	+	+
	Tekrar Etme	Ön	+	+	+	+
		Son	–	+	+	+
Sözel Olmayan Davranışlar ve Etkileşim	Jestler ve Mimikler	Ön	–	–	+	–
		Son	–	+	+	–
Kendine Yönelik Konuşma	Kendine Yönelik Konuşma	Ön	–	–	–	–
		Son	+	–	+	–

Tablo 9 incelendiğinde, Övgü/Takdir Etme (Ö1, Ö5, Ö8), Teşvik Etme (Ö8), Sorumluluk Verme (Ö7), Çözüm Üretme (Ö1, Ö7), Jestler ve Mimikler (Ö5) ve Kendine Yönelik Konuşma (Ö1, Ö7) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin uygulamaya rastlanmazken, son gözlemlerde uygulamaya başlandığı gözlemlenmiştir.

Model Olma (Ö5, Ö7, Ö8), Sorumluluk Verme (Ö5) ve Tekrar Etme (Ö1) kodlarının ise ön gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin uygulama sergilenirken, son gözlemlerde uygulama yapılmadığı tespit edilmiştir. Övgü/takdir Etme (Ö7), Teşvik Etme (Ö7), Çözüm Üretme (Ö5), Seçenek Sunma (Ö5, Ö7), Jestler ve Mimikler (Ö1, Ö8) ve Kendine Yönelik Konuşma (Ö5, Ö8) kodlarında ise hem ön gözlemlerde hem de son gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Kategori 2.1. Sözel İfadeler. Öğretmenler, sözel ifadeler kapsamında jest ve mimiklerini kullanarak beklentilerini çocuklara net bir şekilde iletebilmek ve onların etkinliklere katılmalarını sağlamak amacıyla kullandıkları övgü/takdir etme, teşvik etme, model olma, sorumluluk verme, çözüm üretme, seçenek sunma, açıklama yapma, tekrar etme, kendine yönelik konuşma gibi stratejileri içermektedir.

Kod 2.1.1. Övgü/Takdir Etme. Övgü/takdir etme kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin hiçbirinin bu stratejiyi kullanmadığı, son gözlem kapsamında ise öğretmenlerin çocukların olumlu davranışlarını ve çabalarını desteklemek amacıyla çocukların özenli davranışlarını (Ö1, Ö8) ve doğru yanıtlarını (Ö5) takdir etme gibi stratejiler kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Renkleri çok iyi kullanmışsın, bayağı iyi olmuş bu.”

Ö5, “İşte aradığım cevap Ç8’den geldi. Aferin Ç8.”

Ö8, “Çiçekleri bu kadar dikkatli ve özenle suladığın için teşekkür ederim. Onlar da senin sayende bu kadar güzel büyüyorlar.”

Öğretmenlerin VÖSİP müdahalesi öncesinde, övgü/takdir etme gibi sözel ifadeleri kullanmadıkları, ancak VÖSİP müdahalesi sonrasında öğretmenlerden üçünün çocukların özenli davranışlarını ve doğru yanıtlarını takdir etmek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir.

Kod 2.1.2. Teşvik Etme. Teşvik Etme kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenin adım adım yönergelerle çocukları cesaretlendirdiği (Ö1) ve çocukların zorluklarla karşılaştıklarında pes etmelerini önlemek ve onları denemeye yönlendirmek (Ö5) amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1'in sınıfındaki bir çocuğun "Ama ben yapamam." şeklindeki endişesine "Yaparsınız çok kolay. Bakın ben anlatacağım. Bir tane düz çizgi çektik mi? Bunu yapabilirsiniz, değil mi? Bir tane de yatay çizgi çizebilir misiniz? Sonra bir tane şöyle." (Sağdan sola yaslı eğik çizgi) "Bir tane de şöyle." (Soldan sağa yaslı eğik çizgi)

Ö5, "Bir şeyi yapamam demeyeceğiz. Yapabilirim diyeceğiz."

Teşvik etme kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin birisi çocukları bir görev veya etkinlik için devam etmeye (Ö1), diğeri de görevlerini dikkatli ve özenli bir şekilde yerine getirmeleri (Ö8) amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, "Evet böyle devam edebilirsin, güzel oluyor bak, renkleri kullan ki biz de anlayalım ne olduğunu."

Ö8, "Siz aslında bunu yapabilirsiniz. Sadece biraz daha dikkatli olmanız lazım. Yapıştırıcıyı her yere sürmeden yapın."

VÖSİP müdahalesi öncesinde, öğretmenlerin kullandıkları teşvik stratejisi çocukların belirli görevleri yerine getirmesi ve "yapamama" kaygılarıyla başa çıkmalarını sağlamak amacıyla etkinliklerde onları adım adım yönlendirerek cesaret verici ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. VÖSİP müdahalesi sonrasında ise, sınıfın düzenini sağlamak, çocukların dikkatini toplamak ve daha özenli çaba göstermek için onları cesaretlendirici ifadeler kullanmışlardır. Ö7 teşvik etmeye yönelik sözel ifadeleri hem ön gözlemlerde hem de son gözlemlerde hiç kullanmamıştır.

Kod 2.1.3. Model Olma. Model olma kodu ön gözlem kapsamında öğretmenlerin tümü tarafından genellikle rutin etkinlikleri hatırlatırken ve sınıftan çıkarken sözel ifadeleri kullanarak çocuklara haber verdiği, yapacağı davranışı etiketlediği hem de eylemi gerçekleştirerek çocukların bu davranışı anlamalarını desteklemek amacıyla kullandığı gözlemlenmiştir. Son gözlem kapsamında öğretmenlerden sadece birinin (Ö1) çocukların empati kurmasını ve sosyal ilişkileri geliştirmeyi modellemeleri amacıyla kendi yaptığı bir davranışı söyleyerek onların bu konuda ne yapıp yapabileceğine dair soru yönelttiği belirlenmiştir.

Ö1, hikâye okumadan önce çocuklarla sohbet ederken "Ç10 ameliyat oldu ya. Ben arayıp 'Geçmiş Olsun.' dedim. Siz bir şey yapmayı düşünüyor musunuz? Anneleriniz de Ç10'nun annesinin numarası var. Ne yapabilirsiniz çocuklar?"

Öğretmenlerin VÖSİP müdahalesi sonrasında her ne kadar öğretmenlerden birinin model olmaya yönelik dili kullandığı görülse de öğrenme sürecinin sadece akademik içerikle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda çocukların toplumsal ve duygusal gelişimlerine de rehberlik ettiğini ortaya koymaktadır.

Kod 2.1.4. Sorumluluk Verme. Sorumluluk verme kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocuklara belirli bir görevi vererek başarıyla yerine getirmesi sorumluluğu kazandırmak (Ö1, Ö8) ve dayanışmayı artırma (Ö5) amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö5, “Yapanlar yapamayanlara yardımcı olabilirler.”

Ö8, “Karton bardağımızın içine fasulyelimizi dikeceğiz. Sonra eve götüreceksiniz. Eve götürdüğünüzde mutlaka bardağın altını anneleriniz delsin ya da bunu olduğu gibi başka bir saksıya da dikebilirsiniz. Çok güzel büyüyecek. Büyümelerini izleyeceğiz.”

Sorumluluk verme kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin sınıftaki çocuklara arkadaşının getirdiği sürprizi dağıtma, etkinlik öncesinde kâğıt ve boya dağıtma (Ö1, Ö7), sınıfın çiçeklerini sulama sorumluluğu (Ö8) gibi görevler verdiği gözlemlenmiştir.

Ö1, “Gel bakalım Ç8. Bugün Ç8’in size bir sürprizi var çocuklar. Haydi, dağıt bakalım arkadaşlarına Ç8.”

Ö8, “Bugün sınıfımızın çiçeklerini sulama sırası Ç4’te. Sınıfımızda yer olmadığı için A öğretmenin odasına koydum ben. Biz Ç4 ile onu kontrol edip sulayıp gelelim, tamam mı?”

Öğretmenlerin, VÖSİP müdahalesi öncesi ve sonrasında amacıyla sınıf içi görevlerde çocukları bireysel olarak sorumluluk almaya yönlendirerek dayanışma duygusunu pekiştirdikleri belirlenmiştir.

Kod 2.1.5. Çözüm Üretmesi. Çözüm üretme kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerden birinin (Ö8) çocukların portakal ağacının meyvelerini temsil edecek malzemeleri belirlemelerini isteyerek çeşitli durumlar karşısında alternatif çözümler üretebilmelerini teşvik ettiği gözlemlenmiştir.

Ö8, “Şimdi geldik portakal ağacımızın portakal ağacı olduğunu gösterecek meyvelerine. Meyvelerini ne ile yapabiliriz?”

Çözüm üretme kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin alternatif materyal kullanımı (Ö1), kalan malzemeyi kullanmak için yöntem önerme (Ö8) ve hızlı boyamak için teknik gösterme (Ö7) gibi stratejilerle çocuklara çeşitli çözüm yolları sundukları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Şimdi sizden kendi akvaryumunuzu tasarlamanızı istiyorum. Bu sayfa kocaman bir akvaryum. Yalnız bu sayfadaki malzemeler sizin çizmenize engel olabilir. (Bir sayfa geri giderek iki boyutlu malzemelerle saksı süslemesi yaptıkları sayfanın yükselti oluşturacağını gösteriyor.) O zaman da kendi dosyanızı araya koyabilirsiniz. (Ö1 dosya koyup gösteriyor.) O zaman çizilmez. Tamam mı? Dosyası olmayan hikâye kitabı alabilir. Neden? Çünkü buraya, daha önce hatırlıyor musunuz saksı yapmıştık? Bu saksılar böyle olduğu zaman (elini sayfa üzerinde gezdirip) pütürü engel olabilir çizmenize.”

Ö7, çocuklara “Hızlı boyamak istiyorsanız pasteli yan yatırarak yapıyorduk ya çok hafif şekilde, öyle yapabilirsiniz.”

Ö8, “Aaa bitti mi bütün kâğıtlar? O zaman bugün başka kâğıt yok. Bu kâğıdı da bölebilirsiniz. Dörde bölersiniz öyle kullanırsınız artık.”

VÖSİP müdahalesi öncesinde öğretmenlerden yalnızca birinin çözüm üretme stratejisini kullandığı belirlenirken, müdahale sonrasında öğretmenlerin üçünün çocukların karşılaştıkları engelleri aşmalarına yardımcı olmak için hem dilsel hem de görsel araçları etkin bir şekilde kullanmaya başladıkları ve çözüm yollarını çeşitlendirdikleri gözlemlenmiştir.

Kod 2.1.6. Seçenek Sunma. Seçenek sunma kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin ikisinin çocukların tercih yapma ve karar verme becerilerini geliştirmek amacıyla etkinlik ve oyunu geliştirmeye (Ö1), etkinlikte kullanılan malzeme tercihin (Ö8) yönelik seçenek sunduğu gözlemlenmiştir.

Ö1, çocuklara “Bugün oyun oynayamadık size iki seçenek sunuyorum şimdi sadece balon oyunu mu oynayalım yoksa serbest oyun mu?”

Ö8, “Eveeeet, portakalları ponponlarla yapabilir miyiz? Peki, turuncu kâğıtlarla yapabilir miyiz?” Ö8, çocuklara seçtirdi ve çocuklar ponpon seçince, ponpon dağıtmaya başladı.

Seçenek sunma kodu son gözlem kapsamında öğretmenlerden ikisinin çocuklara çeşitli etkinlikler sunduğu, evden şekilli bir küp getiren çocuğa, tek başına oynayabileceği

gibi arkadaşlarıyla beraber oyun kurabileceğini söylemesi (Ö1) ve oyun saatinde bloklarla kule yapma, resim çizme veya hamur oynama (Ö8) gibi seçenekleri sunarak onlara tercih etme imkânı verdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden ikisinin (Ö7, Ö8) ise hem ön hem son gözlemlerinde seçenek sunmaya yönelik sözel ifade kullanmadığı belirlenmiştir.

Ö1, bugün beslenme için pide söyleyeceğini haber verdi çocuklara. Çocuklardan biri hemen keçeden bir rulo alıp onu başının hizasında tutarak, satmaya başladı, “Sade pide isteyen var mı?” Ö1’de “Ben bir tane dürüm istiyorum içine limon sıkın yeşillik de olsun.” diyerek oyuna katıldı. Başka çocuklar da etrafında toplanınca çocuklara “Bir dükkân açmaya ne dersiniz çocuklar?” dedi.

Ö1, evden oyuncak küp getiren çocuklara oyun önerisinde bulundu. Küpün her rengine bir sayı verdi. “Aklınızda tutun ama. Sarı 1 olsun, mavi 2 olsun, lacivert 3 olsun, turuncu 4 olsun. Bu da boş olsun. Şimdi bunu böyle attım. Ne geldi? Boş geldi. O zaman boş gelenin bir tane daha atma hakkı olsun. Turuncu geldi. Turuncu kaç demektir?” Ç2, “4” Ö1, “Dört müydü? Tamam, şimdi ikimiz oynuyoruz. 4 geldi ya 4 kere şunu yap diyorsun, bana. Bana bir şey söyle, 4 defa şunu yap gibi.” Ç2, “4 defa zıpla” Ö1, Ç2’nin dediği gibi 4 defa zıpladı. Küpü atma sırası Ç2’ye geçti.

Ö8, “Bugün oyun saatinde istersen bloklarla bir kule yapabilirsin, istersen de resim köşesinde bir resim çizebilirsin, hamur oynayabilirsin şekilleri de alıp.”

VÖSİP müdahalesi öncesi ve sonrasında aynı öğretmenlerin seçenek sunma koduna yönelik dili kullandığı, müdahale öncesinde sınıfın geneline yönelik tercih imkânları sunarken müdahale sonrasında ise bireysel farklılıkları dikkate alarak çocukların hem bireysel hem de sosyal becerilerini geliştirmelerine yönelik kullandığı belirlenmiştir.

Dil Etkileşimleri teması kapsamında VÖSİP müdahalesiyle birlikte öğretmenlerin çocuklarla kurdukları etkileşimleri güçlendirmek ve onların dil gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Ocak Karabay ve Şahin Ası (2019) çalışmasında övme/takdir etme, teşvik etme, model olma, sorumluluk verme, çözüm önerme, alternatif sunma, açıklama gibi pozitif stratejileri öğretmenlerin istenmeyen davranışları önlemek veya ortadan kaldırmak için kullandıklarını ifade etmektedir. Benze şekilde, Fullerton, Conroy ve Correa’da (2009) öğretmenlerin övgü ifadelerini daha sık kullanmalarının, çocukların sınıf içindeki uyumlu davranışlarının artmasına ve davranış problemlerinin azalmasına katkı sağladığını belirtmiştir. VÖSİP müdahalesiyle birlikte de öğretmenlerin çocukların çabalarını öne çıkaran ve onları teşvik eden övgü/takdir ifadeleri kullanmaları, sınıf içinde daha olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmıştır. Bu süreçte,

öğretmenlerin rolleri, çocukların zorlayıcı görevlerde kendilerine güvenmelerini sağlamak için cesaret verici sözel ifadelerin kullanılarak duygusal destek sağlanmasıdır (Hamre ve Pianta, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin teşvik edici ifadelerin kullanımı, çocukların daha güvenli, motive edilmiş ve iş birliğine dayalı bir atmosferde etkinliklere katılımını, daha fazla sorumluluk almayı ve bağımsız hareket edebilmesini desteklemektedir (Cunningham vd., 2020).

Çocuklar için okul öncesi öğretmenlerin model olması, onların öğrenme ve gelişim yelpazesi açısından büyük önem taşımaktadır. Model olma aracılığıyla öğrenme, çocukların sosyal normlara uyum sağlamalarına ve topluluk içinde iş birliği yapmalarına katkı sağlayan önemli bir süreçtir (Schunk vd., 2012). Bu sayede çocuklar, sosyal becerilerini gerçek yaşamda uygulama fırsatı bulurlar. Ancak model olunan davranışların çocuklar üzerinde etkili olabilmesi, onlarda da gözlemlenmesi uzun bir süreçte yayılmalıdır. Bu davranışlar zaman içinde sürekli gözlem, rehberlik ve pekiştirmeyi gerektirir. VÖSİP grubundaki ön gözlemlerde görülen davranışın son gözlemlerde görülmemesi, sınıfın dinamiklerinin o gün için farklı bir işleyiş gerçekleştirdiği yönünde açıklanabilir. Sonuçta, bir davranışın kaybolma ihtimali de zaman alması gereken bir süreçtir. Burada önemli olan o davranışın sergilendiğinin gözlemlenmiş olmasıdır.

Öğretmenlerin çocuklara görevler vererek onların sorumluluk alma becerilerini desteklemesi hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmelidir. Çocuklar, öğretmenlerin rehberliğinde görev aldıkça, sosyal sorumluluğu öğrenmekte ve bu görevleri yerine getirdikçe de özgüven kazanmaktadırlar. Sorumluluk verme stratejisi, çocukların sosyal sorumluluklarını ve iş birliği becerilerini geliştiren bir araç olarak ön plana çıkmaktadır (Masterson, 2021). Çocuklara alternatif çözümler sunulması, onların problemlere farklı perspektiflerden yaklaşma becerilerini geliştirmektedir (Kelley, 2018; Acar, Hong ve Wu, 2017). Çocuklar, problem çözme süreçlerinde öğretmen rehberliği aldıkça, bağımsız düşünme, farklı problem durumlarına karşı daha esnek ve bağımsız çözüm yolları üretme becerilerini kazanmaktadırlar. Çocukların seçenekler arasında yapacakları tercihler, onların öz düzenleme, sorumluluk alma ve özgüven geliştirme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Vardi ve Demiriz, 2021). Bu bulgular, öğretmenlerin çocuklara sundukları seçeneklerin, onların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını artırdığını ve kendilerini daha güvende hissetmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Bodrova ve Leong, 2018b).

Kategori 2.2. Sözel Hatırlatma. Sözel hatırlatma kategorisi, öğretmenlerin çocukların anlamalarını pekiştirmek, açıklamalar yoluyla bilgiyi netleştirmek ve bilgileri hatırlamalarını sağlamak amacıyla kullandıkları açıklama yapma ve tekrar etme kodlarını kapsamaktadır.

Kod 2.2.1. Açıklama Yapma. Açıklama yapma kodu ön gözlem kapsamında, çocuklara bilgi vermek, ne yapacaklarını anlatmak ve yapılan eylemleri açıklamak amacıyla öğretmenlerin üçünün, bilgilendirme, kavramları açıklama (Ö8) ve adım adım yönlendirme ve gösterme (Ö1, Ö5) şeklinde açıklamalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Yaparsınız çok kolay. Bakın ben anlatacağım. Bir tane düz çizgi çektik mi? Bunu yapabilirsiniz, değil mi? Bir tane de yatay çizgi çizebilir misiniz? Sonra bir tane şöyle.” (Sağdan sola yasl eğik çizgi) “Bir tane de şöyle.” (Soldan sağa yasl eğik çizgi)

Ö5, 5 yazan rakamın üzerinden kuşun gagasını gösterdi. “Beşin üzerinden kuşun gagasını yapıyoruz böyle (parmağını kavis yaparak). Başını çiziyoruz. Sonra gövdesini yapıp (çizim parmağını tekrardan yuvarladı) kuyruklarını yapıyoruz. Altına da bir dal yapabiliriz.”

Ö5, “Sayıların öncesini sonrasını bileceğiz.”

Ö8, “Şimdi limon çekirdeklerimizi diktik. Üzerine biraz su döküyoruz. Evet, artık dikilmiş oldu.”

Açıklama yapma kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin hepsinin oyunları ve materyalleri nasıl kullanacaklarını açıklayarak (Ö5, Ö7), belirli konularda çocukların mevcut bilgilerini pekiştirmek ve yeni bilgileri anlamalarına yardımcı olmak (Ö1, Ö7), günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlar hakkında bilgi vermek (Ö8) amacıyla ayrıntılı açıklamalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Bu, bir teleskop. Uzak şeyleri yakından görmek için kullanılır. Hadi birlikte bakalım, ne görebiliyoruz?”

Ö5, “Şimdi bu çubuklarla artırma işlemi yapacağız. Ben söyleyeceğim birisi de tahtaya yazacak.” Bu materyal de rakamlar var. Önce masada çubuklarla ve sayılarla işlemi yapıp, sonra tahtada yazacaksınız. Ben şimdi örnek bir tane yapıyorum.”

Ö7 beyaz tahtaya birden ona kadar sayıları karışık sıra ile yazdı. Ayrı bir yere içinde üç tane üçgen olan kutu çizdi. Onun yanına içinde dokuz tane uzun çizgi olan bir kutu ve bir de içinde yedi tane yıldız olan bir kutu çizdi. Ö7, “Çocuklar şimdi burada karışık olarak rakamlar var. Ben gösterince o rakamı

söyleyeceksiniz. Buna benzer bir şeyi kitapta yapacağız.” Öğretmen önce çocukların rakamları tanıyıp tanımadıklarını kontrol etti bu sayede. Ö7, “Şimdi de bu kutulara bakın. Kutularda farklı sayılarda şekiller var. Kutulardaki şekiller kaç tane ise onu çizgi ile sayıya götüreceğiz.” dedi.

Ç11, “Ama babam koparıyor.” Ö8, “Ama senin baban bilerek, kopması gerekenleri koparıyor. Çünkü bahçıvan. Ağaçlarla, bitkilerle ilgileniyor. Bahçıvanlar bitkiye, ağaçlara şekil vermek için daha iyi büyüyeabilmeleri için kesebilirler.”

VÖSİP müdahalesi öncesinde öğretmenlerin bilgilendirme, kavramları açıklama, adım adım yönlendirme ve gösterme şeklinde açıklamalarda bulunduğu, müdahale sonrasında ise öğretmenlerin hepsinin çocukların mevcut bilgilerini kontrol ederek eksikliklerini tespit ettikten sonra yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmak amacıyla daha ayrıntılı açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir.

Kod 2.2.2. Tekrar Etme. Tekrar etme kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin hepsinin çocukların mevcut bilgilerini hatırlamaları (Ö1, Ö7, Ö8) ve bilinen bilgileri yeni öğrenilenlerle ilişkilendirebilmesi (Ö5) amacıyla tekrarlamalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Çocuklar dün neler yapmıştık, hatırlıyor musunuz? Şöyle bir gözlerinizi kapatın dün neler yapmıştık, bir düşünün, ben beşe kadar sayayım. Çocuklardan biri yanıt verdi ve Ö1, “İşte ben bunu bekliyordum. Sadece bir kişi söyledi. Noktalar.” dedi.

Ö5, “Birden ne yaptık?” Çocuklar, “Zürafa.” Ö5, “Zürafa. İkiden?” Çocuklar, “Kuğu.” Ö5, “Kuğu. Üçten?” Çocuklar, “Kelebek” Ö5, “Kelebek. Dörtten?” Çocuklar, “Köpekbalgı.” Ö5, “Köpekbalgı. Peki, bugün şimdi hangi sayıya geldik?”

Ö7, “Haydi, 1,2,3’ü sayalım 4’ü, 5’i,6’yı unutmayalım.”

Ö8, “Biz dün ne yaptık? Hangi konu ile ilgili konuştuk?” Çocuklar “Atatürk” dediler. Ö8, “Evet, Atatürk ve Çanakkale Zaferiyle ilgili konuştuk, değil mi? Bugünün anlam ve önemini birazcık anlamış olduk.”

Tekrar etme kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocuklara öğrenilen bilgiyi somut nesnelerle tekrar ettirerek (Ö5) ve önceki bilgiyi hatırlatarak pekiştirme sağladığı (Ö8) ve doğru yöntemi takip etmelerini sağlamak (Ö7) amacıyla bu stratejiyi kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö5, 2 (2'yi aldı çocuklara gösterdi) + (artı işaretini aldı çocuklara gösterdi.) “Şimdi çubuklara bundan iki tane koyuyorum” (bu dediği halka). “Sonra 5 diyeceğim. Ve eşittir koyacağım. Benim iki tane çemberim varmış, üstüne 5 tane sarı çember koydum. Koyalım”. (Öğretmen çubuğa dizerken çocuklarla beraber saydı.) “Kaç olmuş?” Çocuklar, “7” dedi.

Ö7, “Şimdi, burada kaç tane olduğunu sayarken ne yapıyorduk?” diye sordu. Çocuklar “Üç.” diye yüksek sesle ve birlikte söylediler. Sonra, “Çizgi,” dediler. Ö7, “Evet üç, peki neden çekiyorduk çizgiyi?” “Evet, saydığımız sayıyı, saydığımız şekli bir daha saymayalım diye üzerine böyle küçük bir işaret koyarsak, saydığımız şekli tekrar saymamış oluruz.”

Ö8, “Can suyu neydi? Biz çiçek dikmiştik hani sizinle. İlk döktüğümüz suyun adı, can suyu. Toprağa ilk dökülen su, bitkiye ilk dökülen.”

Öğretmenler VÖSİP müdahalesi öncesinde, çocukların mevcut bilgilerini hatırlamalarını ve bu bilgileri yeniden gözden geçirmelerini sağlamak amacıyla tekrarlama stratejisini kullanırken, müdahale sonrasında öğrenilen bilgiyi somut nesnelerle tekrar ettirerek, önceki bilgiyi hatırlatarak pekiştirme sağladığı ve doğru yöntemi takip etmelerini sağlamak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir.

Sözel hatırlatmalar, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarla yapılan araştırmalar, onların yetişkinlerle olan konuşmalarında açıklamaları seçici olarak belirlemeye çalıştıkları, tek bir nedene dayanan basit açıklamaları tercih ettiklerini belirtmektedir (Frazier, Gelman ve Wellman, 2016). Hatta çocuklar nedensel bilgiyi öğrenene kadar başlangıçtaki sorularını tekrarlarlar ve bir açıklama verilmediğinde kendi açıklamalarını yaparak konuşmaya devam ederler (Legare ve Lombrozo, 2014). Öğretmenlerin açıklama yapma süreci çocukların mevcut bilgi seviyelerine uygun açıklamalarla olmalıdır. VÖSİP müdahalesinden sonra öğretmenlerin, çocukların mevcut bilgilerini kontrol ederek eksikliklerini tespit ettikten sonra yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmak amacıyla daha ayrıntılı açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu açıklamaları, çocukların bilgileri üzerine inşa edilir. Böylelikle çocukların düşüncelerini genişletmeye, daha ayrıntılı olarak anlaşılmasına ve yeniden yapılandırılmalarına katkı sağlar. Bu strateji, sadece bilgi aktarımı yapmanın ötesinde, çocuğun potansiyel gelişim alanında desteklenmesidir. Tekrarlama stratejisi ise, öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerini güçlendirmek için başvurdukları önemli bir araçtır. Sözlü hatırlatmaların, çocukların öğrendikleri bilgileri daha uzun süre hafızalarında tutmalarına ve bu bilgileri yeni durumlarda kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Imuta, Scarf ve Hayne, 2013). Ayrıca öğretmenlerin tekrarlama

yoluyla çocuklara sağladığı rehberlik, öğrenmenin aktif bir süreç olarak devam etmesine ve çocukların öğrendikleri bilgileri daha etkin bir şekilde kullanmalarına katkıda bulunmaktadır. Mahy, Mazachowsky ve Pagobo'nun (2018) çalışması, tekrarlamaların ve hatırlatmaların çocukların hafızalarını güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu ve öğrenme süreçlerini destekleyen bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Kategori 2.3. Sözel Olmayan Davranışlar ve Etkileşim. Sözel olmayan davranışlar ve etkileşim kategorisi, öğretmenlerin jestler ve mimikler aracılığıyla bu sözel olmayan davranışları, sözel ifadelerle uyumlu ve birbirini tamamlayıcı bir şekilde kullanmaları, çocuklarla etkileşimlerinde dil dışı iletişim stratejilerini nasıl kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Kod 2.3.1. Jestler ve Mimikler. Jestler ve mimikler kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerden birinin doğru yanıtları onaylama amacıyla beden dilini kullanarak “çak” şeklinde elini uzattığı gözlemlenmiştir.

Ö7“Biz turuncu rengi kendimiz de bulmuştuk? Hangi iki rengi karıştırıp, turuncu oluşturmuştuk. Hatırlayan var mı?” Ç6: “Kırmızı ve sarı” Ö7, “Aferin, Ç6, çak”

Jestler ve mimikler kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerden birinin gözleri veya elleriyle yanıtı işaret ettiği (Ö5) ve diğer öğretmenin okuma sırasında ses değişiklikleri ve taklitler yaparak çocukların dikkatini metne çektiği (Ö7) belirlenmiştir.

Ö5, “Hayvanlar kaç ayrılıyordu?” diye sorduğunda, parmağıyla yukarıyı işaret etmesi.

VÖSİP müdahalesi öncesinde, jestler ve mimikleri yalnızca bir öğretmenin çocukların verdikleri yanıtı onaylamak ve pekiştirmek için kullandığı, müdahale sonrasında ise öğretmenlerden birinin çocuklara sorduğu sorunun yanıtını işaret ederek ipucu verdiği ve diğer öğretmenin de ses değişiklikleri yaparak hikâye okuduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler dil, ifade ve hareketle çocukların dikkatini çekebilir ve düzenleyebilirler. Goh, Yamauchi ve Ratliffe'in (2012) çalışmasında, öğretmenlerin çocuklarla yaptıkları etkileşimli diyalogların, genellikle sözel ipuçları ve jestler gibi sözel olmayan ifadeleri içeren bir iletişimle gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Bu tür sözel

olmayan stratejilerin kullanımı, çocukların öğretmenle daha güçlü bir bağ kurmalarını ve öğrenme süreçlerine daha motive bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır (Mercer ve Howe, 2012).

Kategori 2.4. Kendine Yönelik Konuşma. Kendine yönelik konuşma kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin hiçbirinin kendilerinde ya da çocuklarda bu stratejiyi kullanmadığı belirlenmiştir. Son gözlem kapsamında ise öğretmenin birisinin (Ö1) karar verirken kendisini sesli bir şekilde yönlendirdiği ve diğer bir öğretmenin (Ö7) sınıfında ise etkinlik sırasında çocukların kendine yönelik konuşmalarının akranlar arasında paylaşılmaya başlandığı gözlemlenmiştir.

Ö1, “Acaba bu kitapları nereye koysam? Dolabın üstü mü? Yok, orada sabahçıların var. Pencere kenarına koyalım bakalım, olmadı değiştiririm.”

Ö7 ise çocukların etkinlik sırasında akranları ile konuşmasına izin vermektedir. Örneğin, çocuklar ritmik sıra ile sayıları birleştirdiklerinde oluşan ağaç etkinliğinde birbirleriyle konuşuyorlar. Ç9, Ç20’ye “Ben boyaları aldım meyve de yaparız.”

VÖSİP müdahalesi öncesinde hem çocuklarda hem de öğretmenlerde kendine yönelik konuşma davranışına rastlanmamıştır. Ancak VÖSİP müdahalesi sonrasında kendine yönelik konuşma, öğretmenin düşüncelerini organize etme ve karar verme sürecini sesli bir şekilde yönlendirme şeklinde gözlemlenmiştir. Mulvihill, Matthews, Dux ve Carroll (2021) çalışmasında, bu tür bir içsel konuşmanın dışa vurulmasını, düşünme süreçlerinin daha yapılandırılmış ve bilinçli bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Vygotsky (1998), içsel konuşmanın dışsal hale gelmesini, kendi bireysel süreçlerini kontrol etmelerine ve düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan, çocukların akranlarıyla etkinlik sırasında konuşmalarına olanak tanıyan bir ortam oluşturulması çocukların düşünme süreçlerini ve karar alma becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal öğrenme deneyimlerini de zenginleştirmektedir. Öğretmenlerin ve çocukların kendilerine yönelik konuşmalarının, öğrenmenin aktif bir süreç olarak devam etmesine ve düşünce süreçlerinin daha etkili bir şekilde yönetilmesine yardımcı olduğu görülmektedir (Duncan ve Pratt, 1997; Vallotton ve Ayoub, 2011).

3. Soru Sorma ve Yanıt Alma Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları. Soru Sorma ve Yanıt Alma teması çerçevesinde, öğretmenlerin çocukların dikkatini toplama, soyut düşünme becerilerini geliştirme ve iletişim becerilerini güçlendirme amacıyla kullandıkları sorular, analitik sorular, çıkarımsal sorular, kelime anlama ve işlevi soruları, etkileşim soruları olmak üzere dört kategoride incelenmiştir.

VÖSİP grubu Soru Sorma ve Yanıt Alma temasına yönelik ön ve son gözlem bulguları Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10

<i>VÖSİP Grubu Soru Sorma ve Yanıt Alma Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları</i>								
Kategori	Kod	Gözlem	Ö1	Ö5	Ö7	Ö8		
Analitik Sorular	Adlandırma ve Bulma Soruları	Ön	+	+	+	+		
		Son	+	+	-	+		
	Gözlem ve Sayma Soruları	Ön	+	+	-	+		
		Son	+	+	+	+		
	Basit Eylem Soruları	Ön	+	-	+	-		
		Son	+	+	+	+		
Çıkarımsal Sorular	Durumsal Farkındalık Soruları	Ön	-	-	-	-		
		Son	+	+	+	+		
	Zaman Perspektifi Soruları	Ön	+	-	-	+		
		Son	+	-	-	+		
	Sebep-Sonuç Temelli Sorular	Ön	+	+	+	-		
		Son	+	+	+	+		
Kelime Anlama ve İşlevi Soruları	Yüksek Düzey Düşünme Soruları	Ön	+	+	-	+		
		Son	+	+	+	+		
	Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma	Ön	-	-	+	+		
		Son	+	-	-	+		
	Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma	Ön	-	-	-	-		
		Son	-	-	+	+		
Etkileşim Soruları	Kapalı Uçlu Sorular	Ön	-	+	-	-		
		Son	+	+	-	-		
	İletişim Soruları	Ön	+	-	-	-		
		Son	+	-	-	-		

Tablo 10 incelendiğinde, Adlandırma ve Bulma Soruları (Ö7) ve Betimlemeye İlişkin Soru İfadeleri Kullanma (Ö7) ön gözlemlerinde dilin kullanımına yönelik uygulama sergilerken, son gözlemlerde uygulamaya dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Gözlem ve Sayma Soruları kodu (Ö7), Basit Eylem Soruları kodunda (Ö5, Ö8), Durumsal Farkındalık Soruları (Ö1, Ö5, Ö7, Ö8), Sebep-Sonuç Temelli Sorular

(Ö8), Yüksek Düzey Düşünme Soruları (Ö7), Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma (Ö1), Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma (Ö7, Ö8) ve Kapalı Uçlu Sorular (Ö1) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına yönelik uygulamaya rastlanmazken, son gözlemlerinde uygulamaya başlandığı gözlemlenmiştir. Zaman Perspektifi Soruları (Ö5, Ö7), Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma (Ö5), Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma (Ö1, Ö5), Kapalı Uçlu Sorular (Ö7, Ö8) ve İletişim Kolaylaştırıcı Sorular (Ö5, Ö7, Ö8) kodlarının ise hem ön gözlem hem de son gözlemlerinde dilin kullanımına yönelik bir bulguya rastlanmamıştır.

Kategori 3.1. Analitik Sorular. Analitik sorular kategorisi, öğretmenlerin çocukların dikkatini toplama, gözlem yapma ve basit eylemleri gerçekleştirme becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları soruları içermektedir. Bu kategori, adlandırma ve bulma soruları, gözlem ve sayma soruları, basit eylem soruları kodlarını kapsamaktadır.

Kod 3.1.1. Adlandırma ve Bulma Soruları. Adlandırma ve bulma soruları kodu ön gözlem kapsamında, çocukların belirli nesneleri, olayları veya kavramları tanımlamalarını ve doğru bir şekilde bulmalarını sağlamak amacıyla çocukların ön bilgilerini yoklamayı ve mevcut bilgi birikimlerini açığa çıkarmayı (Ö8), önceki bilgilerini hatırlatarak doğru cevabı bulmaya yönlendirmeyi (Ö1, Ö7) ve nesne ile özelliklerin belirlenmesine (Ö1) yönelik olarak öğretmenlerin hepsinin “Ne?” ve öğretmenin birinin ise (Ö5) “Kim?” sorusuna yanıt aradıkları belirlenmiştir.

Ö1, “Çocuklar bu resme baktığımız zaman yılanların neleri varmış? Neyi görüyoruz?” Çocuklar “Dili var.” Ö1, “Ne renk bir dil?” Ç, “Kırmızı” Ö1, “Kırmızı. Gözleri var. Derisi nasıl çocuklar?” Ç7, “Yeşil.”

Ö5, “Bu yaptığımız kişi kimdi?”

Ö8, “Çanakkale Zaferi hakkında ne biliyorsunuz çocuklar?”

Adlandırma ve bulma soruları kodu son gözlem kapsamında, çocukların dikkatini çekmek, bilgi hatırlamalarını sağlamak ve doğru bilgiyi bulmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretmenlerin görselleri doğru adlandırmaları, detayları fark etmeleri ve kitapta yer alan detaylar üzerinden sorular yönelterek çocukların gözlem becerilerini

geliştirmeleri için sorular sorduğu (Ö1), çocukların anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için soru sorduğu (Ö8) ve on rakamının nasıl yazıldığını sorduğu (Ö5) gözlemlenmiştir.

Ö1, bilgisayardan deniz canlılarını açıp çocuklara “Bu nedir? Şu nedir? Peki, bu nedir?” şeklinde sorular sordu. Çocuklar hepsini bildi. Farklı bir resim açtı yeşil “Peki bu nedir?” Çocuklar “Yosun.” dedi. Ö1, “Hım, yosun mu? Bir daha dikkatli bakın.” Ç4, “Deniz yaprağı” Ö1, “İyi düşünün, deniz yaprağı (hahahha). Çocuklar bunlar okyanusların altında yaşayan ilginç hayvanlar.”

Ö1 çocuklara sayfaya dikkatli bakmaları için bir süre tanıdı. Daha sonra kitabı kapattı ve “Kutudan ne dökülmüş?” diye sordu. Ç1, “Araba.” Ö1, “Evet doğru görmüşsün araba vardı. Peki, araba ne renkti?”

Ö5, “Çocuklar on nasıldı?” Çocuklardan “Bir, sıfır” diye yanıt geldi.

Ö8, “Hikâyede sansarlar kendini nasıl hissediyormuş?” Çocuklardan gelen yanıtlardan sonra Ö8, “Mutsuz hissediyorlarmış, bakalım neden öyle hissediyorlarmış?” diyerek kitabın sayfasını çevirdi.

Öğretmenlerin VÖSİP müdahalesi öncesinde, çocuklara yönelttiği “Ne?” ve “Kim?” gibi sorularla çocukların mevcut bilgilerini kontrol ettikleri ve doğru yanıtları bulmalarına yardımcı oldukları, müdahale sonrasında ise çocukların doğru bilgiyi hatırlamalarını ve daha ayrıntılı gözlemler yapmalarını sağlamak amacıyla sorulara ek olarak görseller ve hikâye kitapları gibi materyalleri de kullandıkları belirlenmiştir.

Kod 3.1.2. Gözlem ve Sayma Soruları. Gözlem ve sayma soruları kodu ön gözlem kapsamında, çocukların dikkatlerini toplamalarını, belirli bir durumu gözlemlemelerini ve sayısal becerilerini geliştirmeleri amacıyla öğretmenlerin bir süreci gözlemlemeye (Ö1) ve saymaya (Ö5, Ö8) yönelik sorular sordukları gözlemlenmiştir.

Bir aile katılımı etkinliğinde sınıfa gelen baba çiğköfteyi yoğururken Ö1, çocuklara “Şimdi ne ekliyoruz? Sizce bu salça mı pul biber mi? Şimdi ne ekledik?” şeklinde sorular sorarak çocukların verdiği yanıtlarını da değerlendirmiştir. Örneğin, Çocuklar yağ yanıtını verdiğinde onları “Evet, zeytinyağı ekledik.” diyerek onaylamıştır.

Ö5, “Kaç tane ayağı var? Say bakalım. O kadar ayak yapacaksın.”

Ö8, “Herkes de bir kitap olacak artık, kaç tane?”

Gözlem ve sayma soruları kodu son gözlem kapsamında öğretmenlerin, görsel materyaller ve kelimeler üzerinden sayma çalışmaları yapmaları (Ö5, Ö7) ve çocukların belirli nesneleri ve özelliklerini gözlemlemesinin ardından bu nesneleri saydırarak çocukların mevcut bilgilerini pekiştirmek amacıyla (Ö1, Ö7, Ö8) çeşitli stratejiler kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Aa bak şimdi burada balık olduğunu fark edebildim. Renklenmiş akvaryumun. Hep mavi mavi olunca hangisi balık ben anlamamıştım. Peki, akvaryumda kaç tane balık var, sayabilir misiniz bana?”

Ö5, Haritayı göstererek, “Çocuklar, şimdi bu haritaya dikkatlice bakalım. Haritada kaç tane kırmızı renkte ülke var? Hep birlikte sayalım mı? Peki, en büyük ülke hangisi, onu bulabilir misiniz?” diye sordu. Çocuklar haritadaki kırmızı renkli ülkeleri sayarken Ö5, “Evet, şimdi de bu ülkelerin etrafında hangi renkleri görebiliyorsunuz?”

Ö7, kitabın ismini gösterip “Koza. Kaç kelimeden oluşuyor?” Çocuklar koza, biiir, dediler. Ö7, “Peki kaç hece?” Çocuklar, ko/za, dedi. O sırada Ö7, de parmaklarıyla çocuklar sayarken tek tek gösterdi, en son iki parmak yaptı.

Ö8, “Peki, tulum nereye gitti? Renkleri neydi? Başka ne renk olabilir bu tulum?”

Öğretmenlerin, VÖSİP müdahalesi öncesinde, çocukların dikkatini belirli nesnelere ve süreçlere yönlendirmek ve sayısal düşünme becerilerini pekiştirmek amacıyla çeşitli stratejiler kullanmışlardır. VÖSİP müdahalesi sonrasında ise, görsel materyaller üzerinden sayma çalışmaları yaparak çocukların belirli nesneleri ve detayları fark etmesini sağlamış, aynı zamanda çocukların nesnelerin sayısını belirleme ve gözlemleme becerilerini pekiştirmişlerdir. Kelimelerin kaç hece ve kelimeden oluştuğunu belirlemeye yönelik sorularla çocukların dilsel farkındalıklarını artırmışlardır. Ayrıca çocukların bilişsel ve sayısal becerilerini geliştirmenin yanı sıra nesnelerin renklerini ve özelliklerini gözlemlemiş ve bu gözlemlerden sonra çocuklardan karşılaştırmalar yapmalarını isteyerek, çocukların görsel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmışlardır.

Kod 3.1.3. Basit Eylem Soruları. Basit eylem soruları kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin ikisinin bir talep ya da görev iletirken belirli bir durumu kontrol etmeye (Ö1, Ö7) ve sınıf düzenini sağlamaya (Ö1, Ö7) yönelik sorular sorduğu gözlemlenmiştir.

Ö1, “Görünce hatırlayabilir misiniz?”

Ö1, bilgisayarı göstererek “Bitirenler sandalyelerini alıp buraya gelebilir mi?”

Ö7, “Bunların yapıştırıcısının kapağı nerede? Bulsak mı acaba?”

Ö7, “İşi biten oturabilir mi?”

Ö7, “Çocuklar, bir şey gösteriyorum, buraya bakar mısınız?”

Son gözlem kapsamında ise tüm öğretmenlerin yardımlaşmayı teşvik etme (Ö1) ve yönergeleri pekiştirmelerine rehberlik etme (Ö5, Ö7, Ö8) amacıyla yönergeler kullandığı gözlemlenmiştir.

Ö1, “Ç7, Ç2’ye yardımcı ol, tamam mı?”

Ö5, “Verir misiniz? diyoruz.”

Ö7, “Siz de suyunuzu içip bekleyebilirsiniz.”

Ö8, “Sıraya geç, beni bekle.”

VÖSİP müdahalesi öncesinde öğretmenlerin durumu kontrol etmeye ve sınıf düzenini sağlamaya, müdahale sonrasında ise çocukların sınıf içi katılımlarını iyileştirmeye ve rutinleri sürdürmeye, dikkatlerini toplamaya yönelik rehberlik etme amacıyla kullanılmıştır.

Kategori 3.2. Çıkarımsal Sorular. Çıkarımsal sorular kategorisi, öğretmenlerin çocukların soyut düşünme yeteneklerini geliştirmek ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarını sağlamak amacıyla kullandıkları durumsal farkındalık soruları, zaman perspektifi soruları, sebep-sonuç temelli sorular ve yüksek düzey düşünme soruları kodlarını içermektedir.

Kod 3.2.1. Durumsal Farkındalık Soruları. Ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin hiçbirinin durumsal farkındalık soruları sormadığı, son gözlemlerde ise tüm öğretmenlerin durumsal farkındalık sorularını kullandığı belirlenmiştir. Son gözlemlerde ise tüm öğretmenlerin durumsal farkındalık sorularını kullandığı

belirlenmiştir. Son gözlem kapsamında çocukların olayları anlamlandırmalarını sağlamak ve durumları değerlendirme yeteneklerini geliştirmek amacıyla hikâye ve hayali durumlar üzerinden (Ö1), karakterlerin duygularını anlamaya yönelik (Ö7, Ö8) ve empati kurmalarını teşvik etmek için (Ö5, Ö8) sorular sordukları gözlemlenmiştir.

Ö1, hikâye kitabını okumaya başladı. “Çağlar sulu boylarıyla rengârenk bir resim yapmak istedi. Her yeri aradı. Ama sulu boylarını bir türlü bulamadı.” Kitabı indirdi. Çocuklara dönerek onlara “Sizce neden bulamadı?” diye sordu.

Ö5, “Eğer bir gün okulun bahçesinde bir köpek yavrusu bulsaydınız, ona ne yapardınız? Önce nereye götürürdünüz? Onu nasıl korurdunuz? Sınıfta sizinle birlikte kalması uygun olur muydu?”

Ö7, “Evet kitabımızın adı, Koza. Bu ne kozası olabilir?” Ç13, “Kelebek.” Ö7, “Hı, evet olabilir, kelebek.”

Ö8, “Peki, bu tilkinin bir adı var mı? “Peki, tilki burada ne hissediyor?”

VÖSİP müdahalesi öncesi durumsal farkındalık sorularına rastlanmamakla birlikte, müdahale sonrasında öğretmenlerin çocukların olayları anlamlandırma, empati kurma ve durumları değerlendirme yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak bu kodu daha sık kullanmaya başladıkları belirlenmiştir.

Kod 3.2.2. Zaman Perspektifi Soruları. Zaman perspektifi soruları kodu ön gözlem kapsamında, çocukların geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki bağlantıları kurmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretmenlerin ikisinin, nesnelerin zamanla değişen özelliklerini değerlendirmeye (Ö1), geçmişteki bir durumu hayal etmelerine (Ö8) yönelik sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir.

Ö8, “Peki, o dönemde yaşasaydınız ne yapardınız, nasıl davranırdınız? Dedeleriniz, nineleriniz anlattı mı size hiç? Neler anlattı?”

Zaman perspektifi soruları kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocuğun hayal gücünü kullanarak geleceğe yönelik olayları düşünmesini teşvik etmek (Ö1), çocukların geçmiş olayları hatırlamalarını ve bu olayları değerlendirmelerine yönelik (Ö8) sorular sordukları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Harika bir çiftlik kurdun! Bu çiftlikte hangi hayvanlar yaşıyor? Onlar ne yapıyor?”

Ö8, “Peki, tulum nereye gitti? Renkleri neydi? Başka ne renk olabilir bu tulum?”

Ö8, daha önce okudukları hikâye kitabına yönelik olarak “Ağaçlar neden küstü?” diye sormuştur.

Aynı öğretmenlerin (Ö1, Ö8), VÖSİP müdahalesi öncesinde, nesnelerin zamanla değişen özelliklerine, çocukların geçmişteki bir durumu hayal etmelerine yardımcı olacak sorular yönelttikleri, müdahale sonrasında ise hem geçmiş olayları hatırlamaya yönelik sorularla çocukların düşünme becerilerini pekiştirdiği hem de geleceğe yönelik düşünme becerilerini teşvik eden sorularla çocukların zaman perspektiflerini genişlettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerden ikisinin de (Ö5, Ö7) hem ön gözlem hem de son gözlemlerde dilin kullanımına yönelik bir bulguya rastlanmamıştır.

Kod 3.2.3. Sebep-Sonuç Temelli Sorular. Sebep-Sonuç temelli sorular kodu ön gözlem kapsamında, çocukların bir olay, durum veya eylemin nedenlerini ve bu nedenlerin sonuçlarını anlamalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin olayların sonuçlarını tartışma ve alternatif sonuçları düşündürme (Ö1), farklılıkları anlama (Ö5) ve tarihsel olayların sonuçlarını anlama (Ö7) gibi amaçlarla sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir.

“Orada hikâyede bir tane çocuk vardı. Bir şey yapamıyordu. Peki, ne yapamıyordu?” Ç6, “Resim çizemiyordu.” Ö1, “Resim çizemiyordu. Öğretmen ona ne diyordu çocuklar?” Ç8, “Nokta çizin, diyordu.” Ö1, “Bir tane nokta yap, diyordu. Bir tane çerçeveye koydu sonra da astı. Astıktan sonra neler yaptı?”

Ö5, “Bizim gezegenimizin diğer gezegenlerden farkı neydi?”

Ö7, “Çocuklar Çanakkale neden geçilmezmiş?”

Sebep-Sonuç temelli sorular kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin hikâye ve etkinlikler üzerinden sorular sormaları (Ö1, Ö7, Ö8), yapılan hataların nedenlerini bulmaya teşvik ettikleri (Ö5, Ö8) gözlemlenmiştir.

Ö1, kitabı okumaya devam etti. “Çağlar’ın annesi ona nerede olduğunu bulabilmek için bir şey gerekiyor demiş. Ne gerekiyor demiş olabilir?” Çocuklar tek tek fikirlerini söylediler.

Çocuklara kâğıt katlama sanatıyla zıplayan kurbağa yaptıklarında, kurbağa zıplamadı. Ö5, “Çocuklar, kurbağamız neden zıplamadı? Nerede hata yapmış olabiliriz?”

Yıldızların olduğu kutuyu saydıklarında Ö7, “Bana hangi sayıya götüreceğimi nasıl anlatabilirsiniz? Mesela başından kaçınıcı? Sıranın sonundan kaçınıcı sırada?”

Ö8, “Tulumunuz iki kolundan asılıydı. Önce bir kolu rüzgâra dayanamadı, sonra ikinci kolu dayanamadı ve uçtu, uçtu sonra düştü. Peki, bu renkli tulumunuzun üstü ne olmuş olabilir?”

VÖSİP müdahalesi öncesinde, öğretmenlerin belirli bir doğru cevabı aramaya yönelik olarak olayların sonuçlarını sorgulamakla sınırlı kaldığı, müdahale sonrasında ise tüm öğretmenlerin çocukları sadece olayların sonuçlarını belirlemeye değil, aynı zamanda bu sonuçların arkasındaki nedenleri keşfetmeye ve bu nedenlerin alternatif sonuçlar üzerindeki etkilerini düşünmeye teşvik eden sorular sordukları belirlenmiştir.

Kod 3.2.4. Yüksek Düzey Düşünme Soruları. Yüksek düzey düşünme soruları kodu ön gözlem kapsamında öğretmenlerin olayların sonuçlarını tartışma ve sonuçları düşündürme (Ö1, Ö8), farklılıkları anlamlandırma (Ö5) ve temel yaşam ihtiyaçlarını sorgulama (Ö8) amacıyla sorular sorduğu gözlemlenmiştir.

Ö1, “Bu kitap senin. Şimdi resimlerine bakarak arkadaşlarına anlat.”

Ö5, “Ne vardı bizim gezegenimizde? Yaşamın olması için ne olması lazım? Bizim yaşamamız için ne gerekiyor?”

Ö8, “Bir kere kapalı bir odaya koyalım. Hiç hava almasın, olur mu? Güneş de görmesin. Yaşar mı?”

Ö8, “Uzaklara gidip geliyormuş, gidip geliyormuş devamlı. Sonra bir gün ne olmuş çocuklar?”

Yüksek düzey düşünme soruları kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin hikâye içindeki detayları anlamaya (Ö1), matematiksel düşünme üzerinden paylaşma kavramını vurgulamaya (Ö5), hikâye içeriği hakkında tahmin yürütmeye (Ö7) ve kavramsal bilgiyi bulmaya (Ö8) yönelik olarak kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, hikâyeyi okumaya devam etti. “Sulu boyalarının her zaman olduğu yerde bu defa Pamuk vardı. Pamuk kim sizce burada çocuklar? Pamuk kim olabilir?” Ç6, “Tavşan olabilir.”

Ö5, “Senin elinde 4 tane çikolata var. Ben de sana 3 tane verdim. Kaç çikolatan olur.” Ç16, “Yedi” dedi. Ö5, “Peki çikolatalarınla ne yaparsın?” Ç16, “Yerim.”

diye yanıt verdi. Ö5, kahkaha ile güldü ve “Peki yemezsen ne yaparsın? Arkadaşlarınla paylaşır mısın?” diye sordu.

Ö7, kitabın kapağını gösterip “Sizce bu hikâye ne ile ilgili olabilir? Acaba” Ç8, “Kutunun içinde koza var.” Ö7, “Evet çocuklar arkadaşınız bildi. Kitabımızın ismi, Koza.

“Emre kozayı kesmekle doğru mu yaptı yanlış mı?” Ç18: yanlıştı. Ö7, “Peki sen olsan ne yapardın?”

Ö8, “Sarı ile kırmızı karışınca hangi renk oluyordu?” Çocuklar “Turuncu.” dediler.

VÖSİP müdahalesi öncesinde öğretmenlerin yüksek düzey düşünme sorularını bilgiye dayalı ve tek bir doğru cevaba odaklanarak kullandığı, müdahale sonrasında ise çocukların hikâye karakterlerinin motivasyonlarını anlamaya, sosyal davranışlara yönlendirmeye, metin içindeki detayları derinlemesine analiz etmelerine ve kavramsal bilgiyi bulmalarına yönelik olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Kategori 3.3. Kelime Anlama ve İşlevi Soruları. Kelime anlama ve işlevi soruları kategorisi, öğretmenlerin çocukların kelime bilgisini geliştirmek ve kelimelerin anlamlarını ve kullanım alanlarını kavramalarını sağlamak amacıyla kullandıkları betimlemeye yönelik soru ifadeleri ve gerçek yaşamda kullanılan kelimeleri sorma kodlarını kapsamaktadır.

Kod 3.3.1. Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma. Betimlemeye yönelik soru ifadeleri kullanma kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin tarih ve mevsimler gibi konularda (Ö7), ailevi ve mesleki kavramları (Ö8) anlayıp anlamadıklarını belirleyebilmek, daha iyi anlamalarını ve açıklamalarını sağlamak amacıyla sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir.

Ö7, “Zafer ne demek?” ve “Hangi mevsimdeydik? Hatırlayan var mı?”

Ö8, “Dede ne demek?” ve “Kaptan ne demek?”

Betimlemeye yönelik soru ifadeleri kullanma kodu son gözlem kapsamında Ö1 ve Ö8, çocukların kelimeleri ve kavramları anlayıp anlamadıklarını belirleyebilmek için (Ö1, Ö8) kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “İnsanlar bunun küçüğünü evlerinde tutabiliyorlar. Neymiş o? Böyle balıkların olduğu bir şey var? Okyanusu eve getirmek gibi bir şey. Bakın okyanusun şu görüntüsü evimizde de olabiliyor. Bakıyoruz ki içinde balıklar var.” Çocuğun “Akvaryum” yanıtını vermiştir.

Ö8 “Ağacın kalbi nasıl kırılır? Kalbi kırılmak ne demek?”

VÖSİP müdahalesi öncesinde, öğretmenlerin çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları daha çok bilinen kavramları yeniden hatırlatmaya yönelik sorular sorduğu, müdahale sonrasında ise çocukları daha soyut kavramlar ve mecaz anlamlarla tanıştıran sorular sordukları belirlenmiştir.

Kod 3.3.2. Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma. Gerçek yaşamda kullanılan kelimeleri sorma kodu ön gözlem kapsamında tüm öğretmenler tarafından kullanılmadığı, son gözlem kapsamında ise öğretmenlerin çocuklara hikâyeler içinde geçen isim ve sıfatların anlamlarını kavramalarına yardımcı olmak (Ö7, Ö8) amacıyla daha fazla soru sordukları gözlemlenmiştir.

Ö7 “Mücevher ne demek?”

Ö8 ise “Sansar ne demek?”

Ö8 “Çorak ne demek?” sorusunu yönelterek, çocuklara bu kelimenin anlamını açıklamış ve “Çorak ne demek biliyor musunuz? Böyle bak, sapsarı otlar, ağaçlar ve bitki yok, kurumuş. Öyle alanlara öyle yerlere ‘Çorak’ denir.” diyerek günlük hayatta karşılaşılabilecekleri bir durumu tanımlamıştır.

VÖSİP müdahalesi sonrasında öğretmenlerden ikisinin çocukların kelimeleri doğru anlayıp anlamadıklarına yönelik onlara tanımlama yaptırmak amacıyla sorular yönelttikleri belirlenmiştir.

Kategori 3.4. Etkileşim Soruları. Etkileşim Soruları kategorisi, öğretmenlerin çocukların katılımını artırmak, iletişim becerilerini güçlendirmek ve öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla kullandıkları kapalı uçlu sorular ve iletişim kolaylaştırıcı sorular kodlarını kapsamaktadır.

Kod 3.4.1. Kapalı Uçlu Sorular. Kapalı uçlu sorular kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerden birinin (Ö5) evet/hayır şeklinde yanıt almak amacıyla kullandığı, diğer öğretmenlerin ise kapalı uçlu soru sormadığı gözlemlenmiştir.

Ö5, “Hatırlayan var mı?”

Kapalı uçlu sorular kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerden ikisinin hızlı geri bildirim alma, doğrudan bilgi sahibi olma (Ö1) ve çocukların isteklerine yönelik net yanıt almak (Ö5) amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Bakıyım ellerini yıkadın mı? Koklayayım bir.”

Ö5, serbest zamandan etkinliklere geçerken “Bugün boyama yapalım mı?”

Kapalı uçlu sorular kodu kapsamında öğretmenlerin dili çok aktif kullanmadığı, VÖSİP müdahalesi öncesinde bir öğretmenin doğrudan ve hızlı yanıt almak için kullandığı, müdahale sonrasında ise çocukların isteklerine yönelik net yanıt almak amacıyla kullandığı belirlenmiştir.

Kod 3.4.2. İletişim Kolaylaştırıcı Sorular. İletişim kolaylaştırıcı sorular kodu ön gözlem kapsamda, öğretmenlerden birinin geçmişteki bir olayı hatırlatarak çocuklardan yanıt almaya yönelik kullandığı (Ö1), diğer öğretmenlerin (Ö5, Ö7, Ö8) kullanmadığı gözlemlenmiştir.

Ö1’in “Eren’in bana daha önce getirdiği bir çiçek vardı hatırladınız mı? Belki kendi hatırlar.”

İletişim kolaylaştırıcı sorular kodu son gözlem kapsamında, ön gözlemde de kullanan öğretmenin (Ö1) okula geliş ya da eve gidiş saatlerinde çocukların kendilerini rahatça ifade etmelerini teşvik etmek için onlara duygularıyla ilgili sorular yönelttiği gözlemlenmiştir.

Ö1, “Bugün kendinizi nasıl hissediyorsunuz? En son ne zaman mutlu oldun? Ne olunca üzüldün?”

VÖSİP müdahalesi öncesinde ve sonrasında, aynı öğretmenin çocukların kendilerini ifade edebilmelerini teşvik etmek amacıyla yaşadıkları bir olayı hatırlatarak üzerine konuşmak ve duygular hakkında sorular sorduğu belirlenmiştir.

Analitik soruların sınıf içi kullanımı, çocukların çevrelerini keşfetmeleri sağlar ve çocuklara bu süreçteki bilgi aktarımlarını destekleyen bir öğrenme ortamı yaratır. Öğretmenlerin doğru sorularıyla çocukların dikkatini toplamaları, gözlemlerini derinleştirmeleri ve öğrendiklerini bilgileri hatırlamaları ve uygulamaya koymalarını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin VÖSİP müdahale öncesi soruları, çoğunlukla çocukların mevcut bilgilerini kontrol etmeye ve doğru yanıtları bulmalarına yöneliktir. Bu noktada öğretmenlerin “Ne?” ve “Kim?” gibi adlandırma ve bulma soruları kullanarak çocukların daha önceki deneyimlerini hatırlamalarını sağlamaları, hafıza ve bilgiyi geri çağırma becerilerini geliştirmektedir. Bu tür sorular çocukların çevrelerindeki nesneleri ve ilişkileri anlamlandırmalarını sağlamaktadır. VÖSİP müdahalesi sonrasında ise, öğretmenlerin adlandırma ve bulma sorularında görseller ve hikâye kitapları gibi ek kaynaklar kullanmaları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çocuklara daha ayrıntılı gözlemler yaptırma ve doğru bilgiyi hatırlama becerilerini desteklemek için geliştirilmiş bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, görseller ve hikâye kitapları gibi araçlar, çocukların soyut kavramları daha somut hale getirmelerine yardımcı olur ve bu şekilde dolaylı olarak dilsel ve bilişsel becerilerin desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Vygotsky’ye göre, materyal destekli etkinlikler çocukların anlam yapılandırmasını pekiştirmekte ve akran öğrenmesi ile öğretmen desteği arasındaki etkileşimi güçlendirmektedir (Vygotsky, 1978). VÖSİP müdahalesi sonrasında görsel materyaller eşliğinde yapılan sayma çalışmaları, çocukların sayısal farkındalığını artırdığı gibi nesnelerin detaylı gözlemlenmesini de teşvik etmektedir. Nesnelerin renk, şekil ve özelliklerine yönelik yapılan gözlemler, çocukların analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu süreçte çocukların kendi aralarında karşılaştırmalar yapmaları da eleştirel düşünme açısından destekleyici bir etkinliktir (Smidt ve Embacher, 2020).

Öğretmenlerin sorular aracılığıyla yönettikleri sınıf içi süreçlerde, soru çeşitliliğinin geniş bir yelpazede olması çocuklarda keşfetme ve daha fazla öğrenmeyi teşvik etmeyi sağlamaktadır. Soru türlerinin farklılaşması sınıf içindeki tek tip bir öğrenmenin değil, öğrenme farklılıkları olan çocuklara da hitap etmek için etkili yollardan biridir. Buna rağmen öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları türler olabilir. Bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sıklıkla İletişimsel kategorisindeki (anlama ve hatırlamaya) soruları kullandığı (Başalev ve Soysal, 2021), çoğunlukla alt düzey sorular sorduğu ve bekleme süresi stratejisini etkili bir şekilde kullanmadıkları ortaya koyulmuştur (Günay-Bilaloğlu, Aktaş-Arnas ve Yaşar, 2017). Bu çalışmada öğretmenler,

çocukların mevcut bilgilerini ortaya çıkarmak ve çevrelerindeki nesneler ve olaylar hakkında ayrıntılı gözlemler yapmalarını sağlamak amacıyla adlandırma ve bulma sorularını kullanmışlardır. Tüm sınıfın katıldığı paylaşımlı okuma sırasında daha çok çıkarımsal sorular kullandıkları belirtilmiştir (Chien, 2020). Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek, 2010). VÖSİP müdahalesi sonrasında çocuklara çıkarımsal sorular sorulmuş, çocuklar soyut kavramlar ve mecaz anlamlarla tanıştırılmıştır. Tompkins, Zucker, Justice ve Binici'nin (2013) çalışmasında da çıkarımsal soruların daha çok oyun ortamında kullanıldığı ve çocukların sonraki dil gelişiminde önemli bir kolaylaştırıcı rol oynadığı ele alınmıştır. Öğretmenlerin çocuklara, hikâye ve hayali durumlar üzerinden yönelttikleri sorularla empati kurmalarını sağlaması, onların sosyal farkındalıklarını artırarak olumlu sosyal davranışları ve duygusal anlayışı pekiştirmektedir (Howe, Pit-ten Cate, Brown ve Hadwin, 2008). Öğretmenlerin VÖSİP müdahalesi öncesi gözlemlerde durumsal farkındalık soruları kullanmamasına karşın, müdahale sonrasındaki gözlemlerde bu soruları tüm öğretmenlerin etkili bir şekilde kullanması, VÖSİP'in öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını geliştirmede etkisini göstermektedir. Çocuklara “kategori betimleyici” ifadeler kullanmayı öğretmek, onların nesneleri detaylı, doğru ve çeşitli şekillerde tanımlama yeteneklerini geliştirerek, sözel akıcılıklarını ve iletişim becerilerini önemli ölçüde artırmaktadır (Weisberg, 2003). Zaman perspektifi soruları, çocukların olaylar arasında bağlantı kurma, zamanın geçişini anlama ve düşünme becerilerini farklı zaman dilimlerinde kullanma yeteneklerini geliştirmektedir (Nigro, Brandimonte, Cicogna ve Cosenza, 2014). Öğretmenler hikâye okuma sırası ya da sonrasında çocukların, soruların çoğuna doğru yanıt verebilecekleri veya tek kelimeyle yanıtlayabilecekleri türden sorular yerine onların düşünme becerilerini zorlayacak üst düzey sorular sormalıdır (Deshmukh ve diğerleri, 2019).

4. Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları. Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi teması çerçevesinde, öğretmenlerin çocukların kavramsal anlayışlarını güçlendirmek amacıyla kullandıkları stratejiler somutlaştırma ve anlayışın derinleştirilmesi olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir.

VÖSİP grubu Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi temasına yönelik ön ve son gözlem bulguları Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11

VÖSİP Grubu Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına Yönelik Ön ve Son Gözlem Bulguları

Kategori	Kod	Gözlemler	Ö1	Ö5	Ö7	Ö8
Somutlaştırma	İpuçları ile Somutlaştırma	Ön	+	+	–	–
		Son	+	–	+	–
	Çizim ve Görsellerin Kullanımı	Ön	+	+	–	+
		Son	+	+	+	+
Anlayışın Derinleştirilmesi	Anlayışın Kontrolü	Ön	+	+	+	+
		Son	+	–	+	–
	Farklı Bağlamlarda Kontrol	Ön	+	+	+	–
		Son	+	+	+	+
	Yanıtların İlişkilendirilmesi	Ön	+	–	+	+
		Son	+	+	+	+
	Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerin Vurgulanması	Ön	+	+	–	+
		Son	+	+	+	+

Tablo 11 incelendiğinde, İpuçları ile Somutlaştırma (Ö7), Çizim ve Görsellerin Kullanımı (Ö7), Farklı Bağlamlarda Kontrol (Ö8), Yanıtların İlişkilendirilmesi (Ö5) ve Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerin Vurgulanması (Ö7) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına yönelik uygulamaya rastlanmazken, son gözlemlerde uygulamaya başlandığı gözlemlenmiştir. İpuçları ile Somutlaştırma (Ö5), Anlayışın Kontrolü (Ö5, Ö8) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına yönelik uygulama sergilenirken, son gözlemlerde uygulamaya dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. İpuçları ile Somutlaştırma (Ö8) kodunda ise ön ve son gözlemlerde kavramsal anlayışın desteklenmesi temasına yönelik ifade kullanılmadığı belirlenmiştir.

Kategori 4.1. Somutlaştırma. Somutlaştırma kategorisi, öğretmenlerin soyut kavramları daha anlaşılır hale getirmelerine ve öğrenme süreçlerinde görsel destekten yararlanmaları amacıyla ipuçları kullanma, çizim ve görsellerin kullanımı kodlarını içermektedir.

Kod 4.1.1. İpuçları ile Somutlaştırma. İpuçları ile somutlaştırma kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerden ikisinin (Ö1, Ö5) bir bilgiyi hatırlatma üzerine somutlaştırma yaparak çocukların öğrenme süreçlerini desteklediği gözlemlenmiştir.

Ö1, “Kıştan sonra hangi mevsim geliyordu?” Çocuklar “Yaz mevsimi.” dedi. Ö1 “Ondan önce bir mevsim daha vardı” dedi. “Sonrasında hangi çiçekler vardı daha önce konuşmuştuk. Eren bana bir çiçek getirmişti, hatırladınız mı?”

Ö5, “Bakın çocuklar alttaki sekizin dairesine iki gözünü yapıyoruz. Ayaklarına bak şimdi. Çiziyorum aşağı indiriyorum. Çiziyorum aşağı indiriyorum. Kaç tane? Dört tane. Sen kaç tane yaptın Ç?”

İpuçları ile somutlaştırma kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin balık türlerini tanıdık nesneler üzerinden adlandırarak çocukların detayları anlamaları (Ö1), sayfa numaralarını ve sayıların yerlerini çocuklara somut bir şekilde göstermek (Ö7) amacıyla görselleri kullandıkları gözlemlenmiştir. Ö5 ve Ö8’in bu koda ilişkin herhangi bir kullanımına rastlanmamıştır.

Ö1, “Kimler bu balığın adını biliyor?” dedi. Ç9: “Ben biliyorum. Balon.” Ö1, “Balon gibi de oyun oynadığımız şu balondan daha sert olan neydi?” Ç2, “Taş.” Ö1, “Yuvarlak, balon gibi patlamıyor hemen” çocuklardan yanıt gelmedikçe sorularına devam etti. “Yakan top oynarız mesela” Ç5, “Top.” Ö1, “Bu balıkta futbol topu balığıymış.”

Ö1, “Dikkatli bakınca gözlerini görebiliyorsunuz, değil mi?” (İmleç ile canlının gözlerini gösterdi.) “Neye benziyor bu?” Ç7, “Deniz kirpisi öğretmenim, kirpi.” Ö1, “Kirpi, peki başka hangi hayvana benziyor? Sadece şu kısmına bakın çocuklar” diye canlının görünen yüzünü sınırladı. Çocuklar “Aaa koyun.” dediler. Ö1, “İşte bu deniz koyunuymuş çocuklar.”

Ö7, “Seksen sekiz, sekiz sekiz yan yana olan sayfayı açıyoruz.” Ö7 kendisi de o sayfayı açarak çocukların görebilecekleri bir yere koydu.

VÖSİP müdahalesi öncesinde öğretmenlerin ipuçları ile somutlaştırma stratejisini bilgiyi hatırlatma ve bu bilgileri somutlaştırarak çocukların öğrenme süreçlerini destekleme amacıyla kullandığı, müdahale sonrasında ise çocukların detayları anlaması ve doğru cevabı bulmaları için çocukları ipucuyla yönlendirdikleri belirlenmiştir.

Kod 4.1.2. Çizim ve Görsellerin Kullanımı. Çizim ve görsellerin kullanımı kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin bilgiyi destekleme ve anlatma (Ö8), bilgiyi somutlaştırma (Ö1, Ö5) ve görsel araçlar kullanarak etkinlik yapma (Ö1) gibi amaçlarla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Bunlar çiçek tamam. Peki, şunlar ne? Yaprak mı? Birleştirirsek yaprak çıkar mı bunlardan? Noktaları birleştirirsek mesela.”

Ö1, “Herkes avucunun içine nokta yapsın bakalım.” (Çocuklar ellerini havaya kaldırıp bir elinin işaret parmağıyla diğer elinin avucuna nokta yaptılar.)

Ö5, “Altıdan kedicik. Çok basit. Bakın kedi de çok basit” diyerek bilgisayar ekranını büyüttü. Parmağıyla çizerek göstermek için ekrana döndü. Ö5, “Bak şöyle altının şu bittiği yerden kafasını yapalım şöyle bir. Sonra kulaklarını yapın, tamam mı? Sonra buradan birleştiriyorsun, sonra da ayağını yapıyorsunuz.”

Ö8 çocuklara ‘Portakal Adam’ şarkısını açtı. Çocuklarda ekrandaki hareketlerine bakarak dans ettiler. Şarkı bitince öğretmen “Peki portakal ne renkti?” Çocuklar “Turuncu.” diye bağırdılar.

Çizim ve görsellerin kullanımı kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin deniz canlılarını tanıtmak (Ö1), çocukların matematiksel (sayma) ve bilimsel kavramları anlamaları (Ö5, Ö7), bir ağacın büyüme sürecini adım adım çizerek süreci somutlaştırması ve materyallerin kaldırılacağı kutuya o materyalin fotoğrafını yapıştırması (Ö8) şeklinde kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö5, masada çubuklu materyalle yapılan işlem tamamlandıktan sonra “Şimdi bunu tahtaya yazacağım. Sonra sizlerde tahtaya yazacaksınız.”

Ö7, “Elimde kaç tane yeşil ponpon var. Herkesin bir elini ponpon sayısı kadar havada göreyim. Diğer elimde kaç tane mavi ponpon var? Şimdi hepsini toplayalım.”

Ö7, Ç7’nin söylediği obsidyen taşını çocuklara göstermek için ekrandan açtı. “Aa siyah bir taş. Obsidyen taşından böyle bileklikler yapıyorlarmış.” diyerek taştan yapılan bilekleri gösterdi.

Ö7, serbest oyun zamanından sonra çocukların sınıfı toplarken çok zaman harcamaları üzerine VÖSİP Eğitiminden sonra materyallerin fotoğraflarını çekerek bir düzenleme yapmıştır. Materyallerin fotoğraflarını bulunduğu kutuya ya da rafa yapıştırıp, çocukların görselleri okuyarak zamanında sınıfı toplanmaları için bu yolu izlemiştir.

Ö8, “Bugün bir ağacın büyüme sürecini öğreniyoruz. Şimdi ben kendi kâğıdıma bir ağaç çizeceğim ve her aşamasını birlikte göreceğiz. Önce küçük bir fidan çiziyorum, sonra yavaş yavaş büyüüp dallarını ve yapraklarını ekliyorum. Siz de kendi ağaçlarınızı çizecekseniz birazdan acele etmeden önce buraya bir bakın.”

Öğretmenlerin, VÖSİP müdahalesi öncesinde, çizim ve görsellerin bilgiyi destekleme, bilgiyi somutlaştırma ve etkinliklerde görsel araçlar kullanma gibi amaçlarla kullandıkları, müdahale sonrasında ise sadece bilgi aktarma aracı olarak değil, aynı

zamanda çocukların aktif katılımını teşvik ederek öğrenme materyallerini daha etkili bir şekilde kullanma becerilerini de geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Görsel kullanımı okul öncesinde eğitimde, çocuğun öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen ipuçlarıdır. Çocuklar somut olana daha yoğun dikkat geliştirmekte ve öğrenmeye odaklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda, özellikle çocukların dikkatinin toplanması, kavramların somutlaştırılması ve hafıza gelişiminin görsel olarak etkili olduğu ortaya koyulmaktadır (AlAli ve Al-Barakat, 2023; Bodrova ve Leong, 2018b). Öğretmenler, çocuklara rutinleri hatırlatma/pekiştirmeye yönelik olarak görsel ve sözel ipuçları kullandıklarında soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmakla birlikte, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve öğrenme sürecini daha etkili olmasını sağlamaktadır (Güzeldere Aydın, Hayes ve O'Neill, 2019; Ocak Karabay ve Arıcı, 2018; Ring, 2006).

Kategori 4.2. Anlayışın Derinleştirilmesi. Anlayışın derinleştirilmesi kategorisi ise, öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerini izleyerek anlayışlarını kontrol etme, farklı bağlamlarda uygulama yapma, yanıtları ilişkilendirme ve dikkat edilmesi gereken özellikleri vurgulama gibi stratejilerle kavramsal bilgiyi pekiştirmeyi hedeflediklerini göstermektedir.

Kod 4.2.1. Anlayışın Kontrolü. Anlayışın kontrolü kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin verilen bilgiyi veya yönergeyi çocukların anladığından emin olmak (Ö1, Ö5), olayları ve süreçleri anlama (Ö5, Ö7), bilgiyi hatırlatma ve pekiştirme (Ö1, Ö7, Ö8), doğru yanıtları teşvik etme (Ö8) ve çocukların yanıtlarını derinleştirme (Ö1) gibi amaçlarla çocuklara sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir. Tüm öğretmenlerin farklı amaçlarla da olsa anlayışın kontrolünü sağlamak üzere çocuklarla diyalog kurdukları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Anlaştık mı?”, “Tamam mı?”, “Değil mi?”

Ö1, “Nane de bir bitkidir. Nerelerde kullanılır?” Çocuklar makarna, pilav gibi örnekler verdi.

Ö5, “Köpekbalığı. Peki, bugün şimdi hangi sayıya geldik?” Ç5, “Altı.” Ö5, “Dörtten sonra hangi sayı geliyor?” Diğer çocuklar, “Beş.” Ö5, “Beşten sonra ne geliyor?” Çocuklar cılız bir sesle “Altı.” dediler.

Ö7, “Biz turuncu rengi kendimiz de bulmuştuk. Hangi iki rengi karıştırıp, turuncu oluşturmuştuk. Hatırlayan var mı?”

Ö8, “Biz dün ne yaptık? Hangi konu ile ilgili konuştuk?” Çocuklar, “Atatürk” dediler. Ö8, “Evet, Atatürk ve Çanakkale Zaferiyle ilgili konuştuk, değil mi? Bugünün anlam ve önemini birazcık anlamış olduk.”

Anlayışın kontrolü kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin canlıların renkleri ve yaşam alanları hakkında sorular sorarak çocukların gözlem becerilerini (Ö1), çocukların öğrenme süreçlerini kontrol etmek, anladıklarını pekiştirmek amacıyla sorular yönelttikleri ve hataları düzeltmek için birebir destek sağladığı (Ö7) gözlemlenmiştir.

Ö1, “Peki balıkların rengi neydi? Mavi rengin içinde başka hangi renkleri görebildiniz?”

Ö7, “Şimdi, burada kaç tane olduğunu sayarken ne yapıyorduk?” ve “Peki, bu dördü nereden geldi?” gibi sorularla sayma ve işaretleme süreçlerinde çocukların doğru adımları izleyip izlemediğini kontrol etmiş, “Bir elinle benim elimde kaç ponpon varsa onun kadar gösterir misin?” diyerek birebir destek sağlayarak çocukların yanlış yapılan işlemleri düzeltmelerine yardımcı olmuştur.

VÖSİP müdahalesi öncesinde, öğretmenlerin hepsinin kavramların anlaşılmasını sağlama, olayları ve süreçleri anlama, bilgiyi hatırlatma ve pekiştirme, doğru yanıtları teşvik etme ve çocukların yanıtlarını derinleştirme gibi amaçlarla çocuklara sorular yönelttikleri, müdahale sonrasında ise doğrulama (örn., Böyle demiştik, değil mi?), pekiştirme ve bir kavramın anlaşılıp anlaşılmadığı öğrenmek amacıyla sorular sordukları (örn., Tamam mı? Anladık mı?) belirlenmiştir.

Kod 4.2.2. Farklı Bağlamlarda Kontrol. Farklı bağlamlarda kontrol kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin yanlış anlamayı düzeltme ve doğru bilgiyi pekiştirme (Ö1), sahiplik belirleme (Ö5) ve sayma becerisinin farklı bağlamlarda uygulanmasını kontrol etme (Ö7) gibi amaçlarla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Çocuklardan birisi lale çiçeğine, “Nane” dedi. Ö1, “Hayır lale demek istedim ben. Nane de bir bitkidir ama. Peki, onu —naneyi nerelerde kullanınız?” Çocuklar makarna, pilav gibi örnekler verdi.

Ö5, “Bak bakalım kitap senin mi? Nereden bakarsın?”

Ö7, farklı bağlamlarda sayma işlemi yaptırıyor: Alkış, şıklatma.

Farklı bağlamlarda kontrol kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin hepsinin çocukların öğrendikleri bilgileri farklı bağlamlarda uygulamalarını kontrol etmek ve bu bilgileri pekiştirmek amacıyla renk eşleştirme (Ö1), müzikle ilişkilendirme (Ö5), matematiksel işlemleri tekrar etme (Ö7) ve var olan bilginin doğruluğunu kontrol etme (Ö8) gibi çeşitli stratejiler kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Haydi, şimdi resimde hangi renkleri kullanmışız? Bir bakalım. Resminizdeki renklerden sınıfımızdaki oyuncaklardan bulup söyleyelim. Hayır, yanınıza almanıza gerek yok resminizi gösterip, adını söyleyin sadece. Ben gösteririm.”

Ö5, “Şimdi bu müziği dinlerken hayal edin, sanki fırçalarınız birer dansçı gibi hareket ediyor. Müzik hızlı çaldığında, fırçalarınız da hızlı hareket etsin. Yavaşladığında fırçalarınız yavaşlasın. Müzikle birlikte resminizi nasıl değiştirirsiniz?”

Ö7, beyaz tahtaya $2+1=$ işlemini yazdı. “Hemen ben sayıları gösterince siz de parmağınızla onları gösterin, bana en son hepsini toplayıp söyleyin, olur mu?” “Şimdi 2 tane yumurtam vardı, artı, bir de B öğretmeninizden aldım. Kaç yumurtam oldu?”

Ö8, “Hikâyede bahsettiğimiz ‘sansar’ kelimesini hatırlıyor musunuz? Peki, şimdi bahçeye çıkacağız, orada başka hangi hayvanları görebiliriz? Sansarın yaşadığı yerler gibi yerlere benzer yerler görecektir miyiz? Var mı öyle yerler burada?”

Öğretmenlerin farklı bağlamlarda kontrol amacıyla VÖSİP müdahalesi öncesinde yanlış anlamayı düzeltme ve doğru bilgiyi pekiştirme, sahiplik belirleme ve sayma becerisinin farklı bağlamlarda uygulanmasını kontrol ettikleri, müdahale sonrasında renk eşleştirme, müzikle ilişkilendirme, matematiksel işlemler ve hikâyelerdeki kavramları gerçek yaşam bağlamlarına taşıma gibi stratejiler kullandıkları belirlenmiştir.

Kod 4.2.3. Yanıtların İlişkilendirilmesi. Öğretmenlerin üçünün yanıtların ilişkilendirilmesi kodu ön gözlem kapsamında, önceki bilgilerle ilişkilendirme (Ö1, Ö8) ve yanıtların genişletilmesi (Ö7) amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir.

“Orada hikâyede bir tane çocuk vardı. Bir şey yapamıyordu. Peki, ne yapamıyordu.” Ç6: “Resim çizemiyordu.” Ö1, “Resim çizemiyordu. Öğretmen ona ne diyordu, çocuklar?” Ç8, “Nokta çizin, diyordu.” Ö1, “Bir tane nokta yap, diyordu. Bir tane çerçeveye koydu sonra da astı. Astıktan sonra neler yaptı?”

Ö7, “Çanakkale Zaferi hakkında neler biliyorsunuz?” diye sordu. Çocuklardan birisi “Kazandık.” dedi. Ö7, “Nereden anlıyorsunuz?” diye sorarak çocukların düşünme süreçlerini harekete geçirdi. Çocuklardan birkaçı “Kazanmak demek.” yanıtını verdi. Bunun üzerine Ö7, “Çünkü zafer diyoruz, değil mi? Zafer ne demek?” diyerek çocukların verdikleri cevabı daha derinlemesine düşüncelerini ve ulaştıkları sonucun anlamını sorgulamalarını sağladı.

Ö8, “Şimdi bu limon çekirdeklerimiz bir nevi tohum oldu bizim için. Ağacın büyümesi için tohuma ihtiyacım var. Sonra fidan olacak.”

Yanıtların ilişkilendirilmesi kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin bilgi hatırlatma ve ilişkilendirme (Ö1), senaryo genişletme (Ö5), yanıtları yönlendirme (Ö8) ve yanıtları derinleştirme (Ö7) gibi stratejiler kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Kıştan sonra hangi mevsim geliyordu?” diye sorduğunda, çocuklar “Yaz mevsimi.” diye yanıt vermiştir. Bunun üzerine Ö1, “Ondan önce bir mevsim daha vardı. O mevsimde çiçekler açıyordu.” diyerek çocukların doğru yanıt bulmasını sağlamıştır.

Ö5, hikâye okuma sırasında çocukların verdiği yanıtları genişleterek senaryoya farklı olasılıklar eklemiştir. Ö5, “Hikâyede kuşun yuvası rüzgârla uçtu, peki kuş nereye gitti?” diye sorduğunda, çocuklar çeşitli olasılıklar sundu ve Ö5 bu yanıtları “Evet, kuş önce başka bir ağaç bulmaya gitmiş olabilir, orada yeni bir yuva yapmaya çalışabilir.” diyerek genişletmiştir.

Ö7 ise çocukların basit yanıtlarını derinleştirerek karmaşık kavramlarla ilişkilendirmiştir. Ç19’un “Pahalı bir şey.” yanıtı üzerine, Ö7, “Pahalı bir şey, pahalı bir nedir o? Para mıdır mücevher? Evet, parayla alınabilir. Çok yüksek fiyatlara alınabilir onu demek istediysen.” diyerek yanıtı derinleştirdi ve mücevher kavramını genişletmiştir.

Ö8, “Sansar ne demek?” sorusuna gelen ilginç yanıtlar üzerine, “Yani bir çeşit hayvan değil mi? Peki, bu nasıl bir hayvan olabilir? Peki, bu nasıl bir hayvan olabilir? Ne yer mesela?” diyerek çocukları daha derin bir düşünce sürecine yönlendirmiştir.

Öğretmenlerin, VÖSİP müdahalesi öncesinde, yanıtların ilişkilendirilmesi stratejisini çocukların verdikleri yanıtları önceki bilgilerle bağlantı kurarak genişletmeleri ve anlamlarını derinleştirmeleri amacıyla kullandıklarını, müdahale sonrasında ise

öğretmenlerin hepsinin bilgiyi hatırlatma, senaryo genişletme, yanıtları yönlendirme ve derinleştirme gibi stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Kod 4.2.4. Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerinin Vurgulanması. Dikkat edilmesi gereken özelliklerinin vurgulanması kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin bilgiyi pekiştirme ve doğrulama (Ö1), nesnelerin farklı özelliklerini vurgulama (Ö1, Ö5), doğru uygulamaya dikkat çekme (Ö8) amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö1, “Yani kıştan sonra hemen yaz gelmiyor, önce ilkbahar var, değil mi?”

Ö1, “Çocuklar yılanların vücutlarının yapısında pullar var ya. O pulların kaydırma özelliğinden dolayı düşündüğünüzden çok daha hızlı gidebiliyor. İnsanlardan bile hızlı olabiliyorlar.”

Ö5, “Siyah keçeli kaleminle yap ki belli olsun.”

Ö8, “Bardaktan dışarı dökmemeniz lazım. Toprak tam saksının içine girmeli.”

Ö8, “Şöyle çok nazik bir şekilde diyoruz. Bunlar (limon çekirdekleri) çok hassas, nazik oldukları için ben diktim. Ama biraz sonra siz kendi fasulyelerinizi dikeceksiniz. Siz de bu kadar nazik davranmalısınız yoksa fasulyeleriniz büyümmez.”

Tüm öğretmenlerin dikkat edilmesi gereken özelliklerin vurgulanması kodu son gözlem kapsamında, çocukların nesnelerin yapılarındaki farklılığa dikkat etme (Ö1), kontrol yeteneklerini destekleme (Ö5, Ö8) ve kavramlarla ilgili bilgiyi pekiştirme (Ö7), yönünde kullandıkları belirlenmiştir.

Ö1, “Şimdi herkes elindeki yaprağa dikkatlice baksın. Yaprakların damarlarını görebiliyor musunuz? Bu damarlar yaprağa su taşır. Peki, bu damarlar hangi yönde gidiyor? Dikkatlice bakarsanız hepsi aynı yönde değil mi? Hadi şimdi bu damarların yönünü takip edelim.”

Ö5, “Şimdi, herkes yazdığı sayılara bir daha baksın. Düzgün yazılmış mı? diye. Sayılarımızı düzgün yazarsak, onları okumak daha kolay olur. Yazamazsak okuyamayız da. Ama siz artık yazabiliyorsunuz.”

Ö7, “Sarı ile kırmızı karışınca hangi renk oluyordu?” Çocuklar “Turuncu.” dediler.

Ö8, “Şimdi resim yaparken fırçayı nasıl tuttuğumuza dikkat edelim. Eğer fırçayı çok sıkı tutarsak, çizgilerimiz kalın ve kontrolsüz olabilir. Ama hafifçe tutarsak,

daha ince çizgiler yapabiliriz. Düzgün çizgiler yapabiliriz. Hadi şimdi herkes fırçasını ‘hafifçe’ tutsun. Bak hafifçe diyorum. Çok nazik tutun. Ben sıkı tutalım diyene kadar hafif tutup çiziyoruz. Eveeet, çiziyoruz. Şimdi bir de sıkıca tutup çizelim bakalım.”

Öğretmenlerin VÖSİP müdahalesi öncesinde bu kodu bilgiyi pekiştirme ve doğrulama, nesnelerin farklı özelliklerini vurgulama, doğru uygulamaya dikkat çekme amacıyla kullandıkları, müdahale sonrasında ise öğretmenlerin nesnelerin yapılarındaki farklılığa dikkat etmeye, kontrol yeteneklerini desteklemeye ve kavramlarla ilgili bilgiyi pekiştirmeye yönelik kullandıkları belirlenmiştir.

Çocukların anlayışının derinleştirilmesi, sadece bilgi işleme sürecinin değil, aynı zamanda bu bilgilerin çocuk tarafından nasıl anlamlı hale getirilebileceği, daha geniş bağlamlarda nasıl kullanılabileceğini ve nasıl daha fazla bilginin düşünülebileceğini içermektedir. Öğretmen öğrenme sürecine yönelik kavrayışı çocuklara devretmektedir. Bu sayede çocuklar daha anlamlı öğrenen olmakta ve kendi öğrenmelerine karşı da sorumluluk geliştirmektedirler (Hattie ve Timperley, 2007). Öğretmenler bu süreci yönetirken öncelikli olarak ayrıntılı bilgi edinmeye çalıştıkları VÖSİP müdahalesi sonrasında ise artık çocukların bu süreçlerine hâkim olarak doğrulama soruları yönelttikleri belirlenmiştir. Gaffney ve Jesson’da (2019) çalışmasında çocukların öğrenmelerinin başlatıcıları olarak tam bir sorumluluğu üstlendiklerinde ve gerektiğinde desteğe erişmek için sorumluluklarını kademeli olarak bırakarak öğretmene devrettikleri bir ters aşamalı destekleme yönteminin uygulanmasından bahsetmişlerdir. Öğretmenler bu sürede onları bağlamsal kaynaklar aracılığıyla bilgi edinmeye yönlendirmiştir. Öğretmenlerin VÖSİP sonrasında bilgiyi hatırlatma, senaryo genişletme, yanıtları yönlendirme ve derinleştirme gibi stratejilerle çocukların verdikleri yanıtları önceki bilgilerle bağlantı kurarak ilişkilendirdikleri örnek olarak verilebilir.

VÖMED Grubuna İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın “Vygotsky’nin Öğretmenler için Mentörlük Eğitimi Destekleri (VÖMED) grubundaki okul öncesi öğretmenlerin Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımına” yönelik sınıf içi uygulamaları nasıldır?” sorusuna (2.a.) yapılan gözlemlerin öğretmenlerin mevcut uygulamaları ön gözlemlerle ortaya koyulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin mentörlük süreci ile birlikte geri bildirim oturumları ve sürece yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Mentörlük sürecinin

sonlanmasından sonra “VÖMED müdahalesi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi “dilin kullanımına” yönelik uygulamalarını nasıl etkilemiştir?” araştırma sorusuna (2.b.) yönelik yapılan son gözlem ve “Okul öncesi öğretmenlerin Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dilin kullanımına” yönelik sağlanan mentörlüğe ilişkin deneyimleri nasıldır?” araştırma sorusuna (2.c.) yönelik görüşme ve geri bildirim oturumlarına ait bulgular sunulmuştur. VÖMED müdahalesinin öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamalarındaki etkileri durum içi tema analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz süreci, müdahale grubu içinde kodlanan verilerin ön gözlem ve son gözleme yönelik bulgular anlam bütünlüğünü sağlaması amacıyla her kod altında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Devamında VÖMED müdahalesinin, öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımına yönelik değişimlerinin nasıl olduğu sistematik olarak yorumlanmıştır.

VÖMED Grubu Okul Öncesi Öğretmenlere İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları

Bu başlık altında, 4 tema, 11 kategori ve 27 kod olarak belirlenen ön gözlemler açıklandıktan sonra doğrudan alıntı örneklerle yer verilmiştir. Son gözlemlerde ön gözlemlerden farklı olarak bir kategori (Kendine Yönelik Konuşma) ve altı kod (Çözüm Üretme, Seçenek Sunma, Kendine Yönelik Konuşma, Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma, Farklı Bağlamlarda Kontrol, Yanıtların İlişkilendirilmesi) daha eklenmiştir. Ön gözlemde kodlanmış olan Olumsuz Yüz İfadeleri ve Sesler koduna dair ise son gözlemde bir bulguya rastlanmamıştır.

1. Sözel Yönergeler Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları. Sözel Yönergeler teması, yön verici nitelikteki yönergeler ve düzenleyici nitelikteki yönergeler olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.

VÖMED grubu Sözel Yönergeler temasına yönelik ön ve son gözlem bulguları Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12

VÖMED Grubu Sözel Yönergeler Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları

Kategori	Kod	Gözlem	Ö2	Ö3	Ö4	Ö6
Yön Verici Nitelikteki Yönergeler	Dikkat Yönergeleri	Ön	+	+	+	+
		Son	+	+	+	+
	Kontrol Yönergeleri	Ön	+	+	-	-
		Son	+	+	+	+
	Kural Hatırlatma	Ön	+	+	+	+
		Son	+	+	+	+
Düzenleyici Nitelikteki Yönergeler	Onaylama Geri Bildirimi	Ön	-	-	-	-
		Son	+	+	+	+
	Onaylamama Geri Bildirimi	Ön	+	-	+	-
		Son	+	-	+	-
	İfadelerin Genişletilmesi	Ön	+	-	-	-
		Son	+	+	-	+

Tablo 12’da Kontrol Yönergeleri (Ö4, Ö6), Onaylama Geri Bildirimi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6) ve İfadelerin Genişletilmesi (Ö3, Ö6) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin uygulamaya rastlanmazken, son gözlemlerde uygulamaya başlandığı gözlemlenmiştir. Onaylamama Geri Bildirimi (Ö3, Ö6) ve İfadelerin Genişletilmesi (Ö4) kodlarının ise hem ön gözlem hem de son gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Kategori 1.1. Yön Verici Nitelikteki Yönergeler. Yön verici nitelikteki yönergeler kategorisi, dikkat yönergeleri, kontrol yönergeleri ve kural hatırlatma kodlarını içermektedir.

Kod 1.1.1. Dikkat Yönergeleri. Dikkat yönergeleri kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenler çocukların dikkatini toplama ve odaklanmalarını sağlama amacıyla basit sayma oyunu (Ö4), şarkılı dikkat çekme (Ö3, Ö4), zaman farkındalığı oluşturma ve sürelerinin dolduğuna dikkat çekmek için saati işaret etme (Ö3), parmak oyunları ve tekerlemeler (Ö2, Ö3), bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik yönergeler kullandığı (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Şıklat şıklat şaplat şaplat şaplat (iki el birbirine vurularak şaplatılır.) Şıklat şıklat şıklat şıklat şıklat (iki eldeki parmaklar şıklatılır.) Döndür döndür döndür döndür döndür (iki eller öne arkaya doğru döndürülür.) Fırlat fırlat fırlat fırlat fırlat. Benim iki elim var. Onlarla her şeyi yaparım. Sıkı sıkı kapat (kapatsın

herkes) Yanlara açarım (kollarını kucak gibi açar) Arkama saklarım. Yukarı kaldırırm. Aşağı indiririm, sonra da kucağımda dinlendiririm.”

Ö3, “Tik tak tiki tiki tak tak başlasın masal saati”

Ö4, “Üçe kadar sayıyorum ve arkanıza yaslanıp çiçek oluyorsunuz. Haydi, 1, 2, 3”

Ö6, “Şimdi kalemliklerinizi alın-kaldırın.”

Dikkat yönergeleri kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin müziği ve sözel uyarıcı kullandığı, çocuklar sırada beklerken tren olma taklidi yaparak ilgi çektiği ve sırada beklemeye odaklandıkları (Ö2), parmak oyunu oynatarak sözlü yönergeler verdiği (Ö3), belirli görevler vererek dikkatlerini topladığı (Ö4, Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2 serbest oyunun bitiminde çocukların toplanmasını hatırlatmak için onlara bir müzik açtı. Müzik bitmek üzereyken çocuklara sözlü olarak da “müziğim bitmek üzere” dedi.

Müzik bittikten sonra Ö2, “Sanırım sınıfta toplandı. Merkezlere bakalım bakalım nasıl toplanmışlar?” dedi ve merkezlere doğru yöneldi.

Kahvaltı vaktinde çocuklar ellerini yıkamadan önce sıra olduklarında Ö2, onlara “Haydi bakalım kalkıyor tren. Bir sağa attım, bir sola attım, lokomotif yaptım, haydi gidiyor tren çuf çuf çuf” diyerek tüm sıranın tam olmasını bekledikleri sürede kolları ile tren hareket işareti (çuf) yaparak dikkatleri çekmiştir.

Ö3, “Portakalı soydum. / Başucuma koydum. / Ben bir masal uydurdum. / Başlasın masal saati.” dediğinde çocukların tüm hepsi halıya doğru yönelerek koştu ve ayakkabılarını çıkarıp oraya yerleştiler.

Çocuklar oyundan hikâye okumaya geçerken birbirlerini şikâyet etmeye başladıklarında öğretmen önce sessiz kaldı sonra da “Sağ elimde beş parmak. (Sağ elini gösteriyor.), sol elimde beş parmak. (Sol elini gösteriyor.) / Hepsi eder on parmak. (İki elini de parmakları açık şekilde havada salladı.) / Sen de istersen say bak. (Ellerini yumruk gibi kapattı.)” şeklinde parmak oyununu oynattı. Çocuklar buradan sonra parmakları Ö3 ile birlikte saydılar. “Hepsi edeeer on parmak” diye parmaklarını salladılar.

Ö4, “Karıştırmamak için tek tek önce bul, sonra boya.”

Ö6, ikinci sırayı göstererek “Sonra buraya geçin. Bu turuncu balığın adı Palyaço balığıymış. Onu yukarıdan bulup, kaç tane olduğunu sayıp, o kadar boyuyorsunuz. İstedığınız boyayla yapabilirsiniz.” dedi.

Ö6 etkinliği anlatmaya başlıyor. “şimdi burada karışık şekilde verilmiş deniz canlıları var. Bu aşağıda da sarı renk, balon balığı var. Bu balon balığından burada kaç taneyse (parmağıyla yukarıdaki bölümü gösteriyor.) karşısında o kadar kutu boyuyorsunuz.”

Öğretmenlerin tümünün hem VÖMED uygulaması öncesi hem de sonrası dikkat yönergelerini kullandıkları bulunmuştur. VÖMED müdahalesi öncesinde çocukların dikkatini çekebilmek amacıyla şarkılı ve ritmik sözel ifadeler, parmak oyunları, tekerlemeler, basit eylem niteliğinde yönerge kullandıkları, müdahale sonrasında ise ön gözlemlerde de kullanılmış olan şarkılı ve ritmik parmak oyunlarının sözel ifadelerle birlikte kullanıldığı, sırada bekleme gibi çocuklar için zor olan bir davranışta öğretmen tren olma taklidi gibi eğlenceli hale getirerek dikkat çektiği belirlenmiştir.

Kod 1.1.2. Kontrol Yönergeleri. Kontrol yönergeleri kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin olumsuz fiilleri içeren emir kipinde yasaklayıcı yönergeler vererek sınıf içi düzeni korumaya çalıştığı ve olumlu yönergelerle çocukları doğru davranışa yönlendirdiği (Ö2), çocukların kendi sorumluluklarını yerine getirmeleri (Ö3) amacıyla kontrol yönergeleri kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden ikisinin (Ö4, Ö6) ön gözlem kapsamında bu kodu kullanmadığı belirlenmiştir.

Ö2, “Evet sınıfın toplanmasını bekliyorum. Ç3 ve Ç4, niçin arkadaşlarınıza yardım etmiyorsunuz? Oynamadınız mı oğlum siz? Aferin Ç5, Ç6, Ç7, Ç8.”

Ö3, Oyun zamanının bitiminde çocuklar oyuncaklarını toplayacakken bloklarla oynayan çocuklara onlara dâhil olmamış bir çocuk da yardım etmek isteyince Ö3 “Ç2 sen bırakır mısın? Onlar toplayabilirler, onların yaptığı şey, lütfen.” dedi.

Tüm öğretmenlerin kontrol yönergeleri kodunu son gözlem kapsamında kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenin şarkı mırıldanarak çocukların sıra olmalarını beklediği ve etkinlik sonrasında sınıfta henüz toplanmayan yerler kaldığı için çocukları daha yavaş saymaya yönlendirdiği (Ö2), çocuklara sırasını bekleme ve arkadaşlarına saygı göstermelerini hatırlattığı (Ö3), görevi tamamlayan çocukları kontrol ettiği (Ö4), kurallara uyulmasını teşvik ettiği (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Sıra olalım sıra olalım, sınıfa girerken, sınıftan çıkarken, sıra olalım.” diye melodisi ile söylemeye başladı.

Ö2, müzik bittikten sonra çocuklara “Eveeeet, ondan geriye doğru sayın bakalım.” dedi. Çocuklardan toplanmayan ama az kalanlar için Ö2 “Daha yavaş sayın.” diyerek süreyi kontrol etti.

Ö3, “Sıranı beklemen gerekiyor, diğer arkadaşlarının hakkına saygı göstermen lazım.”

Ö4, “Bitiren kollarını bağlasın ki ben bitirdiğinizi anlayayım.”

Ö6, “Kurallara uyduğunuzda siz kazanıyorsunuz. Siz bilirsiniz.”

VÖMED müdahalesi öncesinde öğretmenlerin sınıf içinde düzeni korumaya yönelik çocuklara uyarıda bulunduğu ve çocukların kendi sorumluluklarını yerine getirmelerini hatırlatma amacıyla kontrol yönergelerini kullandığı, müdahale sonrasında ise kurallara uyma ile ilgili çeşitli yönergeler kullandığı ve çocukları bu yönde yönlendirdiği, aynı zamanda teşvik edici bir dil ve üslup kullandığı belirlenmiştir.

Kod 1.1.3. Kural Hatırlatma. Kural hatırlatma yönergeleri kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin güvenlik sağlamaya yönelik kuralı hatırlattığı (Ö2), nazik davranışları teşvik ettiği (Ö3), kurallara uyma ve uyulmadığında sonuçlarının neler olacağını açıkladığı (Ö2, Ö4, Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Burası tehlikeli, kayıyor, o yüzden koşmaman lazım.”

Ö3, “Ç4, alabilir miyim? diye sorup da al, lütfen”

Ö4, “Dinleyin, dinlemek öğrenmenin yarısıdır. Hatta hepsi. Dinlemezseniz öğrenemezsiniz.”

Ö4, “Anasınıfında da olsak kurallara uyacağız. Sessiz olmamız gereken zamanda sessiz olacağız. Konuşmamız gereken zamanda konuşacağız. Gülmemiz gerektiğinde hepimiz güleceğiz.”

Ö6, “Kurallara uyduğunuzda siz kazanıyorsunuz. Siz bilirsiniz.”

Kural hatırlatma yönergeleri kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocukların sessiz olmasını ve konuşmak için parmak kaldırmasını (Ö2), izin almasını (Ö3), sessiz kalmaları gerektiğinde kollarını bağlamaları gerektiği (Ö4), etkinlik sırasında yerlerinden kalkmamalarını (Ö6) hatırlattığı gözlemlenmiştir.

Ö2, “Ç6 sürekli konuşuyorsun, bu yüzden hiç dinlemedin, benim de kafamı karıştırıyorsun.” “Bir şey isteyeceğiniz zaman ayakta kalkıp dolaşmanıza gerek yok!” Kolunu dikleştirip parmağını kaldırdı ve “Bu ne demek?” diye sordu. Çocuklar “öğretmenim” diye bağırarak yanıt verdiler. Ö2, “Öğretmenim demek. Kalkmana hiç gerek yok. Ben yardım isteyeceğim zaman söylerim zaten.”

Ö3, oyun içinde çocuklara “Benden izin aldınız mı?” diye sordu. Onlar sessiz kalınca “Benden izin almanız gerekmez mi?” dedi. Çocuklar çekingen şekilde “Girebilir miyim?” dediler.

Ö4, “Kolları bağla. Şimdi kendi aramızda sohbet etmiyoruz, birlikte sohbet ediyoruz.”

Ö6, “Eğer yerinizden kalkmazsanız, herkes daha çabuk işini bitirebilir. Yanınızdaki arkadaşınızdan isteyin, ama yerinizde.”

Öğretmenlerin tümünün hem VÖMED uygulaması öncesi hem de sonrası kontrol hatırlatma yönergelerini kullandıkları bulunmuştur. VÖMED müdahalesi öncesinde öğretmenlerin çocukların kurallara uymasını, uyulmadığında ne gibi sonuçları olacağını açıkladıkları, müdahale sonrasında ise çocukların sınıf içi düzenin korumasını sağlamak, dikkatlerini belirli görevler üzerinde toplamak ve doğru davranışları pekiştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir.

VÖMED müdahalesi sonrasında öğretmenlerin yön verici nitelikteki yönergeler kategorisinde yer alan dikkat yönergelerini daha çeşitli ve etkili şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çocukların davranışlarını yönlendirici ritim ve hareketin eşgüdümlü kullanılmasını sağlayan parmak oyunlarına, tekerlemelere, şarkılı ve ritmik sözel ifadelerle yer verdiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi sınıflarında müziksel geçişlerin sürece dâhil edilmesi, çocukların dil becerilerinde ve kelime dağarcığında anlamlı düzeyde yüksek puanlarla ifade edilmekte (Varela, Abrami ve Upitis, 2016; Williams ve Berthelsen, 2019; Usman, Irmayani ve Ningsih, 2024) ve yürütücü işlevleri ile öz düzenlemeyi geliştirdiği (Caracci, Martel ve Normand, 2022), çocukların günlük akışları içinde daha hızlı geçiş yapmalarını sağladığı (Register ve Humpal, 2007) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öte yandan çocuklardaki yönergeleri takip etme becerisi öğretmenin kullandığı stratejilerle doğrudan ilişkilidir. VÖMED öğretmenleri yönerge verirken, çocukların hem kurallara uyma ile ilgili çeşitli araçlar kullanıldığı hem de ilgili donanıma sahip oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenin kullandığı yönerge bir çocuğun görevlerin nasıl gerçekleştirileceğine karar vermede yol gösterici bir rol üstlenmektedir. Sınıfın sosyo-

kültürel yapısı içinde, yönerge biçimlerinin birçok farklı öğrenme eylemlerini yönlendirmesi, öğrenme etkinliklerine katılım rutinlerine ve sosyalleşmelerine örtük bir şekilde katkıda bulunmaktadır (Mushin, Gardner ve Gourlay, 2019). Benzer şekilde, Ndoro, Hanley, Tiger ve Heal'in (2006) çalışma sonuçları çocuklarda etkinliği yapmaya yönelik uyumun, örtük veya bütünleşik yönerge desteğinin ardından arttığını ve yönergeler sırasında sınıf içindeki davranış problemlerinde azalma olduğunu göstermektedir. VÖMED müdahalesi sonrasında öğretmenlerin şarkılı ve ritmik parmak oyunlarını sözel ifadelerle birlikte kullandığı, sırada bekleme gibi çocuklar için zor olan bir davranışta bile öğretmenin tren olma taklidi yaparak bekleme sürecini eğlenceli hale getirdiğini, çocukların da dikkatini müziksel ifadelerle yer vererek sıraya girme ve sınıfta düzen sağlama konusunda organize olduklarını göstermektedir.

Çocukların dikkatini toplamak ve yönergelere uymalarını sağlamak için kontrol yönergelerinin etkili şekilde kullanılması, sınıf içinde düzen ve disiplinin artmasını sağlamıştır. DiCarlo, Baumgartner, Caballero ve Powers (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi çocukların öğretmen yönergelerine uymasını artırmak için en azdan en çoğa doğru aşamalı yardım yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, sözel ipuçları gibi en az müdahaleci biçimiyle başlayarak, çocuk uymazsa aşamalı olarak yardımcı desteklere geçmeyi içermektedir. Bu yardımcı destekler, çocuğun görevi veya yönergeyi tamamlamasına yardımcı olmak amacıyla görsel veya fiziksel rehberliği içermektedir. Öğretmenin en az yardımıyla, çocuklardaki yalnızca gerektiğinde destek düzeyini artırarak bağımsızlığı teşvik etmenin çocukların sınıftaki öğretmen yönergelerine uymasını etkili bir şekilde artırdığı belirlenmiştir (Ankrum, Genest ve Belcastro, 2014). Vygotsky'nin aşamalı destekleme kavramıyla da örtüşen bu çalışma VÖMED müdahalesi bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öğretmenin gün içinde doğrudan yönergeler vererek etkinlik sırasında çocukların ne yapmaları gerektiğini açıkça belirtmesi keşfetmeyi ve daha fazla öğrenmeyi sınırlandırabilir (Yu, Landrum, Bonawitz ve Shafto, 2018). Bu nedenle kural hatırlatma yönergelerinin dengeli bir şekilde kullanılması, çocukların hem bağımsız düşünme becerilerini geliştirmeleri hem de sınıf içi düzeni sağlamaları açısından önemlidir. Öğretmenlerin, kural hatırlatma yönergelerini çocukların problem çözme yeteneklerini destekleyecek şekilde kullanmaları, öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli olmasına katkı sağlayacaktır. Amerikan Ulusal Erken Çocukluk Eğitim Birliği'ne ([NAEYC], 2018) göre, çocukların sosyal becerilerini ve olumlu davranışlarını teşvik etmek amacıyla kurallar belirlemenin ve açıklayıcı örnekler kullanmanın, çocukların sınıf içindeki düzeni

daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Ön gözlemler sırasında, özellikle kuralların önemi ve dinlemenin öğrenme üzerindeki etkisine yönelik öğretmenler açıklama yapmıştır.

Kategori 1.2. Düzenleyici Nitelikteki Yönergeler. Düzenleyici nitelikteki yönergeler kategorisi, onaylama geri bildirimi, onaylamama geri bildirimi ve ifadeleri genişletme kodlarını içermektedir.

Kod 1.2.1. Onaylama Geri Bildirimi. Onaylama geri bildirim kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin hiçbirinin bu stratejiyi kullanmadığı belirlenmiştir. Son gözlemde ise tüm öğretmenlerin sınıfın toplanmasında aktif olan ve etkinlik sırasında doğru tahminler yapan çocuklara “aferin” diyerek teşvik için isimlerini söyleme (Ö2), çocukların doğru yanıtlarını ve dikkatli davranışlarını onaylama (Ö3), çocuğun gösterdiği doğru davranışı ve verdiği doğru cevabı alkışlatma (Ö3, Ö4, Ö6), çocukların birbirlerine yardım etmelerini onaylama (Ö6) şeklinde kullandığı gözlemlenmiştir.

Çocuklar müzik eşliğinde sınıfı toplarken Ö2, “Aferin Ç2’ye, aferin Ç6’ya” dedi.

Ö3, çocuklarla tekerleme oyunu oynarken en sonunda “Bekçi geliyor yatma” dedi ve dikkat edip yatmayan çocukları alkışladı.

Ö4’ün sorduğu soruya Ç7, “Yaz” şeklinde yanıt verdi. Ö4, “Evet, yaz. Aferin, alkışla bakalım kendini.”

Ö6, “Ç5, Ç2’ye yardıma gelmiş. Ben çok memnun oldum...”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde hiçbirinin onaylama geri bildirimi kullanmadığı, VÖMED müdahalesi sonrasında ise çocukların doğru tahminleri sözel pekiştireçlerle, dikkatli davranışları ve başarılı performansları alkışla, iş birliğine yönelik olumlu davranışlarını övgüyle onayladığı belirlenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin, onaylama geri bildirimi yoluyla çocuklarla olan ilişkisel dinamikleri de gelişmiştir.

Kod 1.2.2. Onaylamama Geri Bildirimi. Onaylamama geri bildirim kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenin oynadığı oyuncakları toplamayan çocuklara sorumluluğu hatırlattığı (Ö2) ve arkadaşına rahatsızlık veren çocuğun yerini değiştirdiği (Ö4) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Ç3 ve Ç4, niye arkadaşlarınıza yardım etmiyorsunuz? Oynamadınız mı oğlum siz?”

Ö4, “Sen böyle gel Ç4.” diyerek çocuğu masanın diğer ucuna oturttu. “Etkinlik yaparken birbirinizi rahatsız etmeyin.” dedi.

Onaylamama geri bildirim yönergeleri kodu son gözlem kapsamında, öğretmenin çocukların sınıf düzenine uymayan davranışlarını belirterek, kullandıkları eşyaların yerlerine bırakılmasını ve sınıf içinde ayakta dolaşılmasını hatırlattığı, yeme-içme konusunda sağlıklı seçimler yapma uyarısında bulunduğu (Ö2), etkinliği yanlış yapan bir çocuğa hatasını nazikçe göstererek doğru şekilde nasıl yapacağını açıkladığı (Ö4) gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden ikisinin ise (Ö3, Ö6) dili bu kod kapsamında hem ön hem de son gözlemlerde kullanmadığı belirlenmiştir.

Ö2, “Sandalyeyi burada bırakman uygun değil, aldığın yere, yerine geri götür.”

Ö2, “Bir şey isteyeceğiniz zaman ayakta kalkıp dolaşmanıza gerek yok!”

Ö4, etkinliği yanlış yapan çocuğun yanına yaklaştı ve “Sence bu aynısı mı? Burada kare var, bak buna, burada daire var. Aynısı değil. Bu yüzden önce şekli bulup sonra boyayacağız.” dedi.

Öğretmenlerin, onaylamama geri bildirimini, VÖMED müdahalesi öncesinde sorumluluğa yönlendirme ve yanlış davranışları engelleme amacıyla kullanıldığı, müdahale sonrasında ise öğretmenlerin çocukların sınıf düzenine uymayan veya hatalı davranışlarını fark ettiklerinde, bu davranışları uygun bir dille onaylamadığını ifade ederek ve doğru davranışları örnek göstererek yönlendirdiği fark edilmiştir.

Kod 1.2.3. İfadelerin Genişletilmesi. İfadelerin genişletilmesi kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerden birinin (Ö2) çocukların bilgilerini derinleştirmek amacıyla çocukların verdiği kısa yanıtları daha ayrıntılı hale getirerek, onların söylediklerini tekrar etmiş ve birkaç kelime eklediği gözlemlenmiştir. Diğer öğretmenlerin ise ifadelerin genişletilmesi koduyla ilgili sınıf içi uygulamalarına ön gözlemlerde rastlanmamıştır.

Ö2, çocuklara “O çiçekler yaza ne haline gelecek?” diye sordu. Ç6, “Meyve.” diye yanıt verdi. Ö2’nin “Aferin sana, meyve haline gelecek. O çiçekler elma, şeftali, kiraz haline gelecek. Başka ne meyve ağacı var?” sorusuna çocuklar çeşitli meyve isimleri sıraladılar.

İfadelerin genişletilmesi kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerden üçünün çocukların yanıtlarını pekiştirirken aynı zamanda ek bilgiler verdiği (Ö2, Ö6) ve harf-ses ilişkisini güçlendirmeye yönelik ek sorular yönelttiği (Ö3) gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden birinin ise dili bu kod kapsamında son gözlemlerde de kullanmadığı (Ö4) belirlenmiştir.

Ö2'nin sorduğu soruya Ç7, “Havuç” diye yanıt verirken, o sırada Ç4, “Lahana” diye atladı. Ö2, “Evet, tavşanlar havuç ve lahana sever.”

Ç3, “Ben dışından anladım.” Ö2, “Peki sadece tavşanın mı iki ön dişi sivri? Fareler?” (Parmaklarıyla iki diş yaptı ve dişlerini tavşan gibi gösterdi.) Ç1, “Köpekbaliği.” Ö2, “Evet, köpekbaliğinin da sivri dişleri var.”

Ö3, “Hani beslenmede çayını içiyorduk?” Diğer çocuklar yüksek sesle “İhlamur” dediler. Ö3, “İhlamuuur” diyerek onayladıktan sonra bir soru yöneltti çocuklara. Peki, hangi sesle başlıyor?”

Ö6, çocuklara “Peki balinalar olmasaymış en büyük canlılar hangisi olurmuş?” sorusunu yöneltti. Ç2, “Afrika fili” dedi. Ö6, “Afrikaaa fili, evet. 35 kat daha büyükmüş.”

Ö6, “Peki, balinaların neye faydası var? Mesela temizlik ürünlerinden.” (Ö6 elini yıkar gibi yaptı.) Ö6, “Hatta balina yağının” diyerek soruya düzeltme yaptı. Çocuklar “Sabun” dedi. Ö6, “Evet çocuklar, sabun yaparken balina yağını kullanıyorlarmış.”

VÖMED müdahalesi öncesinde sadece öğretmenlerden birinin çocukların verdiği kısa yanıtları genişlettiği, müdahale sonrasında ise öğretmenlerden üçünün çocukların doğru yanıtlarını onayladıktan sonra, onların bilgi düzeylerini artırmaya yönelik ek bilgiler verdiği, bilgi verirken de onlara ek sorular yöneltmek yanıtları daha ayrıntılı hale getirdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin açık ve anlaşılır geri bildirimler verdiğinde, bu tür geri bildirimlerin çocukların performans, hata izleme, ödül puanlarını artırdığını, ancak olumsuz geri bildirim verirken motive kalabilmeleri için bolca fırsat deneyimlemeleri gerektiği belirtilmiştir (Van Loon ve Roebers, 2020). Araştırmalar, bir onaylama geri bildirimi biçimi olan davranışa özgü övgünün hem öğretmenlerin hem de çocukların sonraki öğrenme üzerindeki etkisini gördükleri ilişkisel bir alan olduğunu vurgulamaktadır (Dann, 2019). Bu geri bildirim biçiminin, özellikle erken çocukluk ortamlarında sınıf yönetimini iyileştirdiği ve çocuk katılımını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (White ve Jones, 2000). Öğretmenlerin onaylanmama ifadesinin ardından

zamanlamaya uygun şekilde gelen ön düzeltme, yanıt verme fırsatları, davranışa özgü övgü, öğretici ve düzeltici geri bildirim kullanıldığında istendik sonuca ulaşılmaktadır (Conroy, Sutherland, Vo, Carr ve Ogston, 2014). Olumlu bir sınıf ortamı için öğretmenlerin onaylama ve onaylamama geri bildirimleri arasında denge kurmalarını gerektirmektedir. VÖMED müdahalesi sonrasında öğretmenlerin çocukların doğru yanıtlarını onayladıktan sonra, onların bilgilerini artırmak üzere ek bilgiler verdiği, bilgi verirken de onlara ek sorular yönelterek yanıtları daha ayrıntılı hale getirdiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin çocuklardan aldıkları bilgileri, onların kullandıkları kelimeleri ve arka plandaki kavramları aşamalı olarak belirleyip, tekrar tanımlayarak çocuğa ilettikleri belirlenmiştir (Rosemberg ve Silva, 2009). Tek kelimelik ifadelerin ötesinde çocuğun başlattığı konuşmayı öğretmenin ifadelerin genişletilmesi gibi stratejilerle genişletmeler yapmasının çocukların kelime dağarcığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster ve Forston, 2015). Öğretmenin çocuğun cevabından yola çıkarak soru sorması artan aşamalı desteklemeye işaret ederken, çocuğun cevabından bağımsız sorulan soru ise azalan aşamalı destekleme olarak ifade edilebilir (Zucker, Cabell, Oh ve Wang, 2020). Sigurdardottir, Williams ve Einarsdóttir (2019), sosyal ve ahlaki değerlerin doğrudan iletilmesinden önce örtük olarak ifade edilmesini önererek bu yaklaşımı desteklemektedir.

2. Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları.

Dil Etkileşimleri teması, sözel ifadeler, sözel hatırlatmalar, sözel olmayan davranışlar ve etkileşim, kendine yönelik konuşma olmak üzere dört kategoride incelenmiştir.

VÖMED grubu Dil Etkileşimleri temasına ilişkin ön ve son gözlem bulguları Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13

VÖMED Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları

Kategori	Kod	Gözlemler	Ö2	Ö3	Ö4	Ö6
Sözel İfadeler	Övgü/Takdir Etme	Ön	+	–	+	–
		Son	+	+	–	+
	Teşvik Etme	Ön	–	–	–	+
		Son	+	+	+	+
	Model Olma	Ön	+	–	–	–
		Son	+	+	+	+
	Sorumluluk Verme	Ön	+	+	+	–
		Son	+	+	–	+
	Çözüm Üretme	Ön	–	–	–	–
		Son	+	+	+	+
	Seçenek Sunma	Ön	–	–	–	–
		Son	+	+	–	+
Sözel Hatırlatmalar	Açıklama Yapma	Ön	+	+	+	+
		Son	+	+	+	+
	Tekrar Etme	Ön	+	+	–	+
		Son	+	+	+	+
Sözel Olmayan Davranışlar ve Etkileşim	Jestler ve Mimikler	Ön	+	–	–	–
		Son	+	+	+	+
	Olumsuz Yüz İfadeleri ve Sesler	Ön	+	–	+	–
		Son	–	–	–	–
Kendine Yönelik Konuşma	Kendine Yönelik Konuşma	Ön	–	–	–	–
		Son	+	+	–	+

Tablo 13 incelendiğinde, Övgü/Takdir Etme (Ö3, Ö6), Teşvik Etme (Ö2, Ö3, Ö4), Model Olma (Ö3, Ö4, Ö6), Sorumluluk Verme (Ö6), Çözüm Üretme (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6), Seçenek Sunma (Ö2, Ö3, Ö6), Tekrar Etme (Ö4), Jestler ve Mimikler (Ö3, Ö4, Ö6) ve Kendine Yönelik Konuşma (Ö2, Ö3, Ö6) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına yönelik uygulamaya rastlanmazken, son gözlemlerde uygulamaya başlandığı gözlemlenmiştir. Övgü/Takdir Etme (Ö4), Sorumluluk Verme (Ö4), Olumsuz Yüz İfadeleri ve Sesler (Ö2, Ö4) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına yönelik uygulama sergilenirken, son gözlemlerde uygulama yapılmadığı tespit edilmiştir. Olumsuz Yüz İfadeleri ve Sesler (Ö3, Ö6) ve Kendine Yönelik Konuşma (Ö4) kodlarının ise hem ön gözlem hem de son gözlemlerinde dilin kullanımına yönelik bir bulguya rastlanmamıştır.

Kategori 2.1. Sözel İfadeler. Sözel ifadeler kategorisi, övgü/takdir etme, teşvik etme, model olma, sorumluluk verme, çözüm üretme, seçenek sunma kodlarını içermektedir.

Kod 2.1.1. Övgü/Takdir Etme. Övgü/Takdir Etme kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenin olumlu ve doğru davranışı (Ö2) ve doğru yanıtı (Ö4) pekiştirmeye yönelik kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö2 “Sıra olalım sıra olalım” derken koşup öne geçmeye çalışan çocuklara “Geçin bakalım, şu koşanlar, en arkaya geçin. Sınıfta koşmuyoruz. Aferin Ç5, Ç6, Ç7, Ç8 sizi alkışlıyorum, aferin.” “Burası tehlikeli, kayıyor, o yüzden koşmaman lazım. Şimdi ellerinizi yıkayın.”

Ö4, “Güneş değil mi? Evet çok güzel. Başka ne gerekli? Çok önemli bir şey. Su ve güneşi söylediniz. Başka ne gerekli?”

Övgü/takdir etme kodu son gözlem kapsamında, çocukların düzenli bir şekilde sınıfı toplamasını ve resim yaparken dikkatli çalışmasını (Ö2), yaptığı resim ve harf eşleştirme etkinliklerindeki başarılarını (Ö3), çalışmasını zamanında tamamlamasını ve sanatsal bir çalışmaya gösterdiği özeni öne çıkararak çabasına (Ö6) yönelik kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö2, “Harikasınız! Sınıfı ne kadar güzel topladınız!” dedi.

Ö2, blok merkezini toplayan çocuklara “Renklerine göre ayırmanız çok güzel oldu. Elinize sağlık” dedi.

Ö3, Çok güzel bir resim yapmışsın, harika!

Ö3, “Harika iş çıkardınız çocuklar! Bugün harfleri eşleştirirken hepiniz çok dikkatliydimiz. Özellikle ‘ı’ sesiyle başlayan nesneleri bulup doğru yerlere yapıştırmanız beni çok mutlu etti. Aferin size.”

Ö6, “Bu ağacı çok güzel boyamışsın, çok özen göstermişsin.”

Ö6, “Ç4, bugün etkinliğini zamanında bitirdin.”

Öğretmenlerin VÖMED müdahalesi öncesinde övgü/takdir ifadelerinin olumlu ve doğru davranış gösterildiğinde ve doğru yanıt verildiğinde kullanıldığı, müdahale sonrasında ise çocukların dikkatini toplama, iş birliğini teşvik etme, sınıf içi

katılımı ve motivasyonu artırma gibi amaçlarla daha etkili ve yaygın bir şekilde kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Kod 2.1.2. Teşvik Etme. Teşvik etme kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerden birinin (Ö6) belirlenen sınıf kurallarını yerine getiren çocuklara, davranışlarını açıklayarak teşvik etme amacıyla yapışkanlı yüz ifadeleri gibi küçük ödüller verdikleri belirlenmiştir.

Teşvik etme kodunun son gözlem kapsamında, tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukları belirli bir davranışta bulunmaya (Ö3 ve Ö4) veya bir görevi yerine getirmeye (Ö2 ve Ö6), akranlar arasında iş birliği, yardımlaşma ve dayanışma davranışlarını (Ö2, Ö3, Ö6) teşvik etmek amacıyla kullandığı gözlemlenmiştir.

Ö2, çocuklara seslenerek “Çocuklar! Tavşanın gözlüğünü kesenler, bitirdikten sonra zorlanan arkadaşlarınıza yardımcı olabilirsiniz. Birlikte çalışarak bu işi daha kolay yapabilirsiniz.”

Ö3, sıranı beklemen gerekiyor, diğer arkadaşlarının hakkına saygı göstermelisin.

Ö4, doğru yanıt veren çocuğa “Aferin, alkışla bakalım kendini.” dedi.

Ö6, “Ç5, Ç2’ye yardıma gelmiş. Ben çok memnun oldum. Etkinliğinizi bitirdikten sonra yardım isteyen arkadaşınıza yardım edebilirsiniz böyle.”

VÖMED müdahalesi öncesinde öğretmenlerin teşvik etme stratejisini yalnızca sınıf kurallarını yerine getiren çocukları ödüllendirmek için kullandığı belirlenmiştir. Müdahalesi sonrasında ise öğretmenlerin teşvik edici ifadelerinin daha stratejik olduğu ve çocukları belirli bir davranışta bulunmaya veya bir görevi tamamlamaya yönlendiren ifadelerle destekledikleri, bu süreçte iş birliği ve dayanışma gibi sosyal becerileri teşvik ettikleri gözlemlenmiştir.

Kod 2.1.3. Model Olma. Model olma kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerden yalnızca birinin fiziksel bir eylemi modelleme (Ö2) şeklinde bu stratejiyi kullandığı gözlemlenmiştir.

Ö2, “Ben size göstermiştim ya hani, bunu (faraş) biraz böyle eğik tutuyorsunuz, diğeriyle de (fırça) böyle itiyorsunuz.” diyerek bir yandan yaparken diğer yandan sözlü olarak da ifade etti.

Model olma kodunun son gözlem kapsamında, tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Son gözlem kapsamında, öğretmenlerin yazı farkındalığını desteklemek amacıyla hikâye kitabının satırını parmağıyla takip ettiği (Ö2), dinleme ve taklit etme becerisinin geliştirmeye yönelik etkinlik yaptırdığı (Ö3), sakinleşmek için nefes tekniğinden yararlandığını çocuklara gösterdiği (Ö4), sıraya girme ve sırayı bekleme davranışlarında eylemlerini sözlü ifadelerle adlandırarak çocuklara da önerdiği (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Bu şekilde kitabı açıp soldan sağa doğru okuyorum. Sen de benimle birlikte yapabilirsin, parmağınla izleyerek.”

Ö3, “Duyduğunuz bu sesi dinleyin. Hangi hayvana ait? Şimdi taklit ediyorum, sen de benimle yap lütfen.”

Ö4, “Şimdi bir nefes alıp sakinleşiyorum. Her şey bugün. Yetişmem gerek. Daha annelere göndermem gerek.”

Ö6, “Sıra olurken ben nasıl sessizce bekliyorum, siz de sıraya girerken sessiz olmayı unutmayın.”,

Öğretmenler, VÖMED müdahalesi öncesinde model olma stratejisini belirli bir görevi yerine getirirken çocuklara bu görevin nasıl yapılacağını fiziksel olarak modellemeleri amacıyla kullandığı, müdahale sonrasında ise çocukların yazı farkındalığını desteklemek amacıyla hikâye kitabının satırını parmağıyla takip ettiği, ses taklitleri yoluyla dil becerilerini geliştirmeye yönelik, stres yönetimi gibi duygusal becerileri öğretmek ve sosyal davranışları modellemek amacıyla kullanmıştır.

Kod 2.1.4. Sorumluluk Verme. Sorumluluk verme kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocuklara görev vererek sorumluluk kazandırma (Ö2, Ö3, Ö4), bilgi paylaşımı sağlama ve dayanışmayı artırma (Ö2) amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö2, “Bugün bir tanıtım çalışmamız var. Ç1 bize bir bitki tanıtacak.”

Ö2, etkinlik materyallerini dağıtırken bazı çocuklardan yardım isteyerek Ç2, “Dağıtır mısın arkadaşlarına?” (Ç2’ye üzerinde dallar olan ağaç resmini

arkadaşlarına dağıtmasını istedi.) Daha sonra boyaların tam olarak karıştırılması kısmında Ç4, “Sen de bunları karıştır.” diye ona görev verdi.

Ö3, Oyun zamanının bitiminde çocuklar oyuncaklarını toplayacakken bloklarla oynayan çocuklara onlara dâhil olmamış bir çocuk yardım etmek istedi. Öğretmen “Ç1 Sen bırakır mısın, onlar toplayabilirler, onların yaptığı şey, lütfen.” dedi.

Ö4, “Ben şimdi fasulyeleri herkese dağıtacağım. Siz pamuğun üzerine koyacaksınız.” Tüm çocuklara verdikten sonra da ikinci pamuğu dağıttı. Suyunu döktüler.

Sorumluluk verme kodu son gözlem kapsamında, öğretmenin akranlar arasında bir görevi yapabilen çocuğun yapamayan çocuğa yardım etmesini istediği (Ö2), çocuğun yardım istediği görevle ilgili önce durumu değerlendirmesini ve ne yapması gerektiğini planlamasını söylediği (Ö2, Ö3), çocuğa verilen görevi bağımsız olarak yerine getirmesine yönelik yönergeler verdiği (Ö6) gözlemlenmiştir.

Tavşanın kâğıt gözlüğünü kesemeyen çocuklara, Ö2, “Arkadaşlarınızın yardımına ihtiyacı var, kesenler gösterebilir mi? Yardım eder misiniz?”

Ö2, çocuklara çeşitli desen çalışmaları gösterdikten sonra “Düşün şimdi nasıl bir şey istiyorsun? Sonra karar ver, istediğin gibi yap...” dedi.

Çocuklardan birisi oyun zamanı bitiminde toplanılırken Ö3’e “Öğretmenim bana yardım eder misin?” dedi. Ö3 ise, “Evet, nasıl yapacağımı düşünelim. Önce ne yapman gerektiğini planla ve sonra bana anlat, ben de sana rehberlik edeyim.” dedi.

Ö6, ikinci sırayı göstererek “Sonra buraya geçin. Bu turuncu balığın adı Palyaço balığıymış. Onu yukarıdan bulup, kaç tane olduğunu sayıp, o kadar boyuyorsunuz. İstedığınız boyayla yapabilirsiniz.”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde çocuklara çeşitli görevler vererek onların sorumluluk duygusunu geliştirdiklerini, bilgi paylaşımını ve dayanışmayı teşvik ettikleri, müdahale sonrasında ise çocuklar arasında iş birliği ve sorumluluk paylaşımını teşvik etmek amacıyla, zorlanan çocukların yardım alması ve kendi kararlarını vermesine yönelik olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Kod 2.1.5. Çözüm Üretme. Çözüm üretme kodunun ön gözlem kapsamında, öğretmenler tarafından kullanıldığına yönelik herhangi bir bulguya rastlanmazken, son gözlemlerde tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Son gözlem

kapsamında, bazı öğretmenlerin çocuğun yaşadığı probleme ya da uyması gereken kurala yönelik direkt olarak kendileri çözüm sunarken (Ö2, Ö4, Ö6), diğer öğretmenin (Ö3) çocuğun kendi çözümünü üretmesini teşvik ederek çocukların kendi öğrenmelerine ve kendilerine güvenmelerine rehberlik ettiği, bunun yanında birlikte çözüm bulmayı teklif ederek yol gösterici bir rol oynamıştır.

Ö2, “Bir dahaki sefere, oyuncağını paylaşmayı dene. Belki böylece seninle oynayacak arkadaş bulursun. Paylaşmazsan kimse seninle oynamak istemez.”

Ö3, “Bu durumda ne yapman gerektiğini düşünelim, nasıl bir çözüm bulabiliriz?” diyerek çocuğun kendi çözümünü üretmesine teşvik etmiş ve çocuğun, “Oyuncağı geri isteyeceğim.” demesiyle kendi çözümünü bulmasını sağlamıştır.

Ö4, “Her zaman konuşmuyoruz. Konuşuruz da sohbetin de bir sınırı olmalı. Aranızda sessizce taş-kâğıt-makas oynayabilirsiniz.”

Ö6, “Onu yapıştırırken diğer elinle bas.”

VÖMED müdahalesi sonrasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmeleri için iki farklı öğretmen modeliyle karşılaşıldığı belirlenmiştir. İlk öğretmen modeli çocuğa direkt çözüm sunarken, diğer öğretmen modeli çocuğu çözüm sürecinin öznesi kabul ederek onu aktif olarak katılmaya teşvik eden bir dil kullandığı gözlemlenmiştir.

Kod 2.1.6. Seçenek Sunma. Seçenek sunma kodu ön gözlem kapsamında, hiçbir öğretmenin bu kodu kullanmadığı, son gözlem kapsamında ise üç öğretmen tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenin etkinliğin içeriğinde çocuğun farklı desenleri kullanabilme bağımsızlığı sağladığı (Ö2), farklı renkte kâğıtlar içinden tercih yapma hakkı verdiği (Ö3), istediği boyayı kullanabileceğini söylediği (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2, çocuklara desen çalışmalarında tercih yapma imkânı tanıyarak, “İstersen dik yap, istersen çarpı. Ama belli bir düzen içerisinde...”

Ö3, çocuklara çeşitli renklerde kâğıtlar arasından seçim yapma fırsatı sunarak, “Farklı renklerde kâğıtlar var, hangisini kullanmak isterseniz? Kendiniz seçiyorsunuz. Sonra başlayacağız.”

Ö6, çocuklara “İstedığınız boyayla yapabilirsiniz.”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde bu koda ilişkin olarak dili kullanmadığı VÖMED müdahalesi ile birlikte ise çocukların etkinlik içinde kullanacağı

desen, kâğıt, boya gibi malzeme tercihlerinde seçenekler sunduğu ve geri dönüşümle ilgili ise sunulan seçeneklerden doğru olanı bulması gerektiğini söylediği belirlenmiştir.

Övgü/takdir etme, teşvik etme, model olma, sorumluluk verme, çözüm üretme ve seçenek sunma olarak kullanılan sözel ifadeler, çocukların öğrenme süreçlerine katkıda bulunmak için öğretmenlerin kullandığı stratejilerdir. Çocuklar, problem çözme sırasında zorlandıkları anlarda, potansiyelleri doğrultusunda başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin hatırlatıcılar, ipuçları ve teşvik etme şeklindeki desteğine ihtiyaç duyarlar (Kelley, 2018; Shepard, 2005). Öğretmenin çocuğa yakın mesafede yer alması, hatta onun göz hizasında bulunması ve övgü de bulunmasının, çocuklarda sınıfa uyumu artırdığı ifade edilmektedir (DiCarlo, Baumgartner, Caballero ve Powers, 2017; Stephenson ve Hanley, 2010). Yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sık sık övdüğünü (Gaspar ve diğerleri, 2022) ancak sınıf içinde davranışa özgü övgüden daha genel övgü kullandıklarını ortaya koymaktadır (Floress ve Jenkins, 2015). Bu çalışmada ise VÖMED müdahalesi sonrasında öğretmenlerin övgü/takdir ifadelerini davranışa yönelik olarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar davranışa yönelik olarak kullanılan övgü/takdir ifadelerinin çocuklarda katılımı artırdığı sonucunu ortaya koymaktadır (Simonsen, Myers ve DeLuca, 2010; Zoder-Martell, Floress, Bernas, Dufrene ve Foulks, 2019). Whorrall ve Cabell'in (2016) yaptığı incelemeler, çocukların ilgi alanlarını desteklemenin ve onlara açık uçlu sorular sorulmasının, çocukların öğrenmesinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Özellikle bu ilişkiler, çocukların kendileri tarafından yönetilen etkinliklerinde daha ileri düzeydeki çalışmalara yönlendirilmelerini sağlamak ve bu şekilde çocukların güdülenerek öğrenmesi teşvik edilmektedir.

Öğretmenlerin VÖMED müdahalesi sonrasında çocukların pratik öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olarak yazı farkındalığı kazandırma ve ses taklitleri yoluyla dil becerilerini geliştirmeye, stres yönetimi gibi duygusal becerileri öğrenmelerine yönelik model oldukları belirlenmiştir. Vygotsky (1978) çocukların gözlem yoluyla öğrendiğini ve bu gözlemlerin sosyal becerilerde gelişme sağladığını vurgulamaktadır.

Öte yandan, akran aracılı müdahaleler çocukların birbirlerine karşı sorumluluk aldıkları ve aynı zamanda birbirlerine model oldukları için ortak düzenleme işlevi görmektedir (Allal, 2020). VÖMED müdahalesi sonrasında ise öğretmenlerin bireysel sorumluluk kadar grup içi iş birliğine de önem verdikleri gözlemlenmiştir. Çocukların zorlandıklarında akranlarından destek alması veya onlara destek sağlaması, problem çözme becerilerini geliştirdiği gibi duygusal dayanıklılıklarını da artırmaktadır

(Fernández vd., 2001). Hatta sosyal öğrenme yoluyla bilişsel becerilerinin gelişmesine ve sonrasında bireysel olarak karşılaştıkları sorunlarda kendi çözüm yollarını bulabilir hale gelmelerine olanak tanımaktadır (Vygotsky, 1978). Bu nedenle çocukların çözüm üretme süreçlerine özellikle dâhil edilmeleri ve oyun yoluyla denemeler yapmalarına fırsat verilmelidir. Böylelikle çocuklar, problem çözme süreçlerinde kendi stratejilerini geliştirmekte, özerklik kazanmakta ve öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmaktadır (Sawyer ve Brooks, 2021).

Kategori 2.2. Sözel Hatırlatma. Sözel hatırlatma kategorisi, açıklama yapma ve tekrar etme kodlarını içermektedir.

Kod 2.2.1. Açıklama Yapma. Açıklama yapma kodunun ön gözlem kapsamında, tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı, çocukları bilgilendirdiği ve kavramları açıkladığı (Ö2, Ö4), süre yönetimi konusunda çocukları yavaş saymaya yönlendirirken nedenini açıkladığı (Ö3), çocuklara adım adım yönlendirme yaptığı ve yapılması gerekenleri anlattığı (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Çünkü toprakta neler vardı çocuklar? Hatırlayın.” der ve Ö2 saymaya devam eder “mineraller, vitaminler. Nasıl biz yemek yiyoruz besleniyoruz, bitkiler de topraktaki mineralleri kökleriyle böyle huuup (elleriyle ve ağızıyla içine çekiyormuş gibi gösterdi.) pipet gibi düşünün, huuup diye çekiyorlar.”

Ö3, çocukların oyuncakları toplaması için 10’dan geri sayımı başlatacağı zaman çocukların hızlı saydığını fark etti ve “Biraz yavaş sayalım da toplamamız için fırsat olsun.” diyerek tekrar geri saymaya başladı.

Ö4, “Şimdi bakın çocuklar, burada bir resim var. Bu resimde fasulyenin büyüme aşamaları. Bakın burada fasulye var. Tohum, sonra çimlendirme, filizlendirme ve en sonunda büyüüp çiçek olma aşaması.”

Ö6, “Şimdi ilkbahar mevsimiyle ilgili çatal baskısı yapacağız. Ben masalarınıza parmak boyası koyacağım. Bakın, oradaki gibi biz de renk renk çatal baskısı yapıyoruz.”

Açıklama yapma kodu son gözlem kapsamında, tüm öğretmenlerin çocukların merak ettiği konulardaki sorularına açıklayıcı yanıtlar verdiği, önceki bilgilerini hatırlatarak yeni bir bağlamda farklı bir uygulamayı açıkladığı (Ö2), sınıfa getirdiği

materyalin nasıl kullanılacağı (Ö3) ve oyunun nasıl oynanacağı hakkında detaylı bilgiler verdiği (Ö4), etkinlikler sırasında adım adım açıklamalar yaptığı (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ç3, Ö2'ye tavşanların havuç yemesi ile ilgili “Yıkanmamış mı yiyorlar?” diye sordu. Ö2, önce gülümsedi. Sonra “Onların metabolizması alışkın buna. Direkt topraktan yiyorlar.” şeklinde açıklama yaptı.

Ö2 çocuklara tavşan resmi üzerine yapılan farklı desen çalışmalarını gösterdi. Kullanılan renklere ve desenlere dikkat çekerek hepsi üzerinde desenlerin dalgalı, düz, yatay, dikey oluşlarına dikkat çekti. Ö2, “...Hani geçen gün Aborjin sanatı yaptık ya orada da noktalarla belli bir düzen izliyordu.” (Parmağıyla havada nokta koya koya anlatıyor bunu.) “Burada da çizgileri belli bir düzende kullanacağız.” dedi.

Ö3 keçeden yapılma bir materyal çıkardı. (Bu keçeyi 8x4 şablon gibi düşünebilirsiniz.) “Çocuklar bugün size bunu getirdim. Burada öğrendiğimiz harfler var.” (Sesli harfler üstten alta doğru sıralanmıştır. Materyalin yan tarafında dört sütun bulunmakta ve her sütunda cırt cırtlara yer alıyor. Bu cırt cırtlara, ters çevrilmiş resimler yapıştırılmış durumda.) “Çocuklar, istediğiniz bir kartı seçip, çevirip bakın. Hangi sesle başlıyorsa oraya yapıştırmanızı istiyorum.”

Ö3, “Şimdi bak bakalım elimde bir küp var. Bu küpü atıyorum havaya hangi hayvan gelirse onun sesini taklit ediyoruz, anlaştık mı?”

Ö4, “Çocuklaar! Tangram diye bir oyun var çocuklar. Onda böyle üçgenler var, böyle bir oyun. Ve renklerine göre bu üçgenleri, değişik renklerde bu üçgenleri birleştirip şekiller yapıyor. Bu böyle bir oyun. Kartları var. Kartlarını karşınıza koyuyorsunuz ve o kartların aynısını oluşturmaya çalışıyorsunuz. Burada da bir tangram örneği var.” (Kitaptaki sayfayı gösteriyor.)

Ö6, etkinliği anlatmaya başlıyor. “Şimdi burada karışık şekilde verilmiş deniz canlıları var. Bu aşağıda da sarı. Sarı balon balığı var. Bu balon balığından burada kaç taneyse (parmağıyla yukarıdaki bölümü gösteriyor.) Karşısında o kadar kutu boyuyorsunuz.”

Tüm öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde çocuklara adım adım yönlendirme yaparak ve göstererek anlattığı, bilgilendirme sağladığı, kavramları ve bir olayların nedenini açıkladığı belirlenmiştir. Müdahale sonrasında ise tüm öğretmenlerin çocukların merak ettiği konulardaki sorularına açıklayıcı yanıtlar verdiği, önceki bilgilerini hatırlatarak yeni bir bağlamda farklı bir uygulamayı açıkladığı, sınıfa getirdiği materyalin nasıl kullanılacağı, oyununun nasıl oynanacağını anlattığı, etkinlikler sırasında adım adım açıklamalar yaptığı belirlenmiştir.

Kod 2.2.2. Tekrar Etme. Tekrar etme kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocuklara hatırlatma ve öğrenilen bilgiyi pekiştirme (Ö2, Ö6), anlamayı sağlama (Ö3) ve kavramları hatırlama (Ö2, Ö3) üzerine tekrarlamalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Ö2, günü değerlendirme zamanında çocuklara daha çok gün içinde ne yapıldığına yönelik betimleyici soruları kullanıyor. Çocukların hatırlamasına yönelik “Bugün hangi rengi yaptık? Hangi ağacı yaptık? Öğrendiğimiz şarkının adı neydi?” gibi sorular soruyor.

Ö3, çocuklara kitap okurken “Küçük Su Damlası” olan kitabın isminin yer aldığı kısmı parmağıyla işaret edip “Burada öğrendiğimiz hangi harfler var?” diye sordu. Çocuklar bildikleri harfleri söyledi. Ö3 çocukların parmağıyla harfi göstermesine izin verdi.

Ö6, çocukların hikâyedeki olayları tekrar gözden geçirmeleri için “Uçurtma ne olmuş?” şeklinde soru ifadesi kullanmıştır.

Tekrar etme kodu son gözlem kapsamında, tüm öğretmenlerin çocukların daha önce yaptıkları etkinliklere dair bilgileri hatırlamalarına, okudukları hikâyede geçen olaylara ve gün içinde yapılan etkinliklere yönelik sorular sorduğu (Ö2), hayvan seslerinin ve harf seslerinin pekiştirilmesi amacıyla ipucu vererek sorular yönelttiği (Ö3, Ö4), harf-ses-resim eşleştirmesini tekrarladıkları ve mevsimlere ilişkin kavramları tekrar sordukları (Ö4), izledikleri videolardan öğrendikleri bilgileri tekrar etmek amacıyla sorular yönelttiği (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Hikâyemizde mor bir tavşan vardı, değil mi? Peki, mor tavşan ne yapıyordu?”

Ö2, “Bugün neler öğrendik, hatırlayan var mı? Sabah hangi şarkıyı söylemiştik? Tavşanlarla ilgili neler öğrendik? Hangi oyunları oynadık?”

Ö3, “Peki, çocuklar bugün hayvan seslerini taklit ettik. Bizim de öğrendiğimiz sesler vardı. Hangilerini hatırlıyorsunuz o seslerden?”

Ö3, Ç6’ya “Bak daha dün Ç3 getirmişti, sınıfımızda inceledik, bak aynısı” dedi. Ç6, ‘İ’ sesine yapıştırdı ipekböceği resmini.

Ö4 çocuklara biraz süre vererek ‘ü’ harfi ile başlayan resimleri bulup yuvarlak içine almalarını istedi. Tüm çocuklar bitirince kontrol etti. Sonra da “Şimdi bana u harfi ile başlayanları söyleyin.” dedi.

“Bir yılda kaç mevsim vardı?” Ç8’e söz verdi. Ç8: “İlkbahar, yaz, sonbahar, kış”
Ö4, “Biz hangi mevsimdeydik? Hangisine geçiyoruz şu anda?”

Videodan sonra Ö6 “Peki, balina ondan kaç kat büyüktü?”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde çocuklara anlama, hatırlatma ve pekiştirmeye yönelik, müdahale sonrasında ise öğretmenlerin daha önce gün içinde yaptıkları etkinliklere ve öğrendikleri kavramlara dair bilgileri tekrar etmek amacıyla sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin sözel hatırlama stratejileri kullanması, çocukların öğrenme sürecindeki yönlendirmelerine yardımcı olan etkili bir pedagojik yaklaşımdır. Sözel hatırlatmalar, çocukların dikkatlerini odaklamaları, ayrıntılarını hatırlamaları ve belirli bir göreve yönelik motivasyonlarını sürdürmeleri açısından önemli bir rol oynar. VÖMED müdahale sonrasında tüm öğretmenlerin çocukların merak ettiği konulardaki sorularına açıklayıcı yanıtlar verdiği, önceki bilgilerini hatırlatarak yeni bir bağlamda farklı bir uygulamayı açıkladığı, sınıfa getirdiği materyalin nasıl kullanılacağı, oyununun nasıl oynanacağını anlattığı, etkinlikler sırasında adım adım açıklamalar yaptığı belirlenmiştir. Çocukların ilgi duyduğu ve özellikle merak ettiği konuların öğretmenler tarafından desteklemesi çocukların güdülenerek öğrenmesini teşvik etmektedir (Whorral ve Cabell, 2016). Çocuklara açıklama yapmaktansa bu süreci diyalojik etkileşim tabanında gerçekleştirilmesi çocukların öğrenme, gelişim ve akıl yürütme süreçlerinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir (Mercer ve Littleton, 2007). Bu sayede öğretmenler diyalog yoluyla çocuklara aşamalı destekleme sağlayabilmekte ve çocukların kendi başarılarına ulaşamayacakları fikirleri geliştirmelerine olanak sağlamaktadırlar. Öğretmenlerin anlatı ve resimlerle uygun şekilde eşleştirilmesi (örneğin, resimler metni açıkladığında) sağlanarak yapılan açıklamalarının, çocukların hafızası üzerinde kolaylaştırıcı etkisi olduğu ve çocukların da ayrıntılarıyla hatırlanmasını sağladığı sonuçları ortaya koyulmuştur (Greenhoot ve Semb, 2008). Bu açıdan bakıldığında VÖMED müdahalesi sonrasında öğretmenin sınıfa getirdiği materyalin nasıl kullanılacağını anlatması, resimdeki oyununun nasıl oynanacağını açıklamasının çocukların hatırlama sürecinde olumlu katkıları olacağı söylenebilir. Burada kilit nokta hem anlatı hem de somut bir materyal ya da resmin kullanılmış olmasıdır. Aslında böylelikle çocuk zaman içinde adım adım yönlendirmeye ihtiyaç duymayacak ve verilen görevi ya da etkinliği hatırlayarak kendisi yapacaktır.

Kategori 2.3. Sözel Olmayan Davranışlar ve Etkileşim. Sözel olmayan davranışlar ve etkileşim kategorisi, öğretmenlerin jestler ve mimikler ile olumsuz yüz ifadeleri ve sesler kodlarını içermektedir.

Kod 2.3.1. Jestler ve Mimikler. Jestler ve Mimikler kodu ön gözlem kapsamında, bir öğretmenin (Ö2) jestleri bazen çocukla diyalog halinde olduğunu göstermek ve doğru yanıtları onaylamak amacıyla kullanırken, bazen de yanlış yanıt verdiklerinde olumsuzluk ifadesi olarak kullandığı gözlemlenmiştir.

Ö2, “Yazdınız mı aklınıza?” diyerek işaret parmağıyla şakaklarına yazar gibi yapıyor. “Bu çiçeği gördüğünüzde artık aaa bu Kalanşo diyeceksiniz.”

Jestler ve Mimikler kodu son gözlem kapsamında tüm öğretmenler tarafından kullanılmış, çocuğun sorduğu soruya öğretmenin gülümseyerek yanıt verdiği (Ö2), parmak oyununda ellerini ve parmaklarını kullanarak sayıları gösteren öğretmenin sözlü ifadeleri görsel ve fiziksel destekle güçlendirdiği (Ö3), çocuğun eline aldığı resimli kartın adını söylemeden beklediği durumda öğretmenin gülümseyerek ve göz kırparak çocuğa “Haydi söyleyebilirsin” güveni verdiği (Ö4), çocuğun söylediği yanıt üzerine öğretmenin onun başını okşayarak onayladığı (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ç3, Ö2’ye tavşanların havuç yemesi ile ilgili “Yıkanmamış mı yiyorlar?” diye sordu. Ö2, önce gülümsedi. Sonra açıklama yaptı.

Ö3 jestlerin kullanıldığı parmak oyunlarına yer vermektedir. “Sağ elimde beş parmak. (Sağ elini gösteriyor.), sol elimde beş parmak. (Sol elini gösteriyor.) / Hepsi eder on parmak. (İki elini de parmakları açık şekilde havada salladı.) / Sen de istersen say bak. (Ellerini yumruk gibi kapattı.)” gibi.

Ç2 bir resimli kartı seçti ve çevirdi. Adını bilemedi. Ö4, biraz bekledi, gülümseyerek göz kırptı.

Ö6, çocuğun verdiği yanıt üzerine başını okşadı.

VÖMED müdahalesi öncesinde jestler ve mimikleri yalnızca bir öğretmenin özellikle çocukların ilgisini çekmek, merak uyandırmak ve doğru yanıtları onaylamak amacıyla kullandığı, müdahale sonrasında ise öğretmenlerin tümünün parmak oyunlarının işitsel olmasının yanında görsel ve fiziksel olarak desteklediği, sözsüz

iletişim aracılığıyla da çocukların yanıt verebilmeleri için güven verdiği, çocuğu cesaretlendirdiği ve takdirini ifade etmek amacıyla kullandığı belirlenmiştir.

Kod 2.3.2. Olumsuz Yüz İfadeleri ve Sesler. Olumsuz yüz ifadeleri ve sesler kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocukların dikkatini çekmek, sorduğu soruya yanıt vermelerini beklediğini ima etmek ve davranışı onaylamadığını belirtmek (Ö2, Ö4) amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö2, “İı (kaşı kalktı) ve vinceent ...” diyerek cümleyi tamamlamayla çocuklardan beklemiştir.

Ö4, onaylamadığı davranışlar sergileyen çocuklara karşı ‘sert bakışlar’ sergilemektedir.

VÖMED müdahalesi öncesinde öğretmenlerden ikisinin belirli bir durumu ciddiyle vurgulamak üzere kullandığı belirlenmiştir. VÖMED müdahalesi sonrasında ise öğretmenlerin olumsuz yüz ifadeleri ve ses kullanımını stratejisinden tamamen vazgeçtikleri, dolayısıyla hiçbirinin bu kod içeriğinde davranış sergilemediği tespit edilmiştir.

Öğretmenler bilişsel, davranışsal ve tutumsal gelişimi teşvik etmek için duruş, taklit ve jestler gibi sözel olmayan iletişim araçlarını kullanırlar. Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin sözel olmayan iletişimi rastgele kullanmadığı, çocukların dikkatini çekmek, sorduğu soruya yanıt vermelerini beklediğini ima etmek ve davranışı onaylamadığını belirtmek için olumsuz yüz ifadeleri ve sesleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenin kullandığı jestler ve parmaklarıyla işaret etmeler sözsüz kaynaklar olmalarına rağmen, sözlü iletişime katkıda bulunmaktadır (Montiegel, 2022). De Jonge-Hoekstra, Van der Steen, Van Geert ve Cox (2016), çocukların bilişsel değişiminde jestlerin konuşmalardan önce geldiğini ve görev performansı sırasında jestler ile konuşma arasında dinamik bir etkileşim kurulduğunu belirtmektedir. Bu sözsüz ipuçlarının etkisi, özellikle sınıf içi davranışları yönetirken daha belirgin hale gelmektedir (Teodorescu, 2022). Bu çalışmada da VÖMED süreciyle birlikte jest ve mimiklerin kullanımının yaygınlaştığı ancak olumsuz yüz ifadeleri ve seslerin kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu durum VÖMED süreciyle birlikte öğretmenlerin pozitif ve destekleyici iletişim stratejileri geliştirmeye teşvik edilmiş olmaları yönüyle bir etken olarak görülebilir.

Kategori 2.4. Kendine Yönelik Konuşma

Kod 2.4.1. Kendine Yönelik Konuşma. Kendine yönelik konuşma kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin hiçbirinin kendilerinde ya da çocuklarda bu stratejiyi kullanmadığı belirlenmiştir. Son gözlem kapsamında ise öğretmenin tavşan şarkısını hatırlamaya çalışırken mırıldanarak kendi kendine rehberlik ettiği (Ö2), beslenme düzenlemesini yaparken kendi kendine düşüncelerini sesli olarak ifade ettiği (Ö3) ve bir sınıfta ise etkinlik sırasında bir çocuğun kendine yönelik konuşma kullanarak etkinlik sürecini planladığı (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Bir tane daha tavşan şarkısı vardı, nasıldı o?” diyerek (düşünürken ki gibi elini başına koymuş.) melodisini mırıldanmaya başladı. Tekrar mırıldandı. Sonra kelimeleri dişlerinin arasında sıkarak “koş koş tavşan” diye melodisi ile mırıldandı.

Ö3, “Acaba beslenmeyi dışarıda yapabilir miyiz, bir kontrol edeyim.”

Ö6’nın sınıfında bir çocuk, “Önce biriktireceğim, sonra yapıştıracağım.” dediği işitilmiştir.

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde bu kod kapsamında herhangi bir davranış sergilemedikleri belirlenmiştir. Halbuki akran sohbeti, çocukların akran diline maruz kalması, konuşma ve akademik söylem becerilerini sergileme fırsatı sunarak, çocukların söylemlerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Purtell, Ansari, Yang ve Bartholomew, 2021). Ancak VÖMED müdahalesiyle birlikte hem öğretmenlerin hem de çocukların kendine yönelik konuşma davranışlarını sergilemeye başladıkları gözlemlenmiştir. Mentörlük süreci sırasında, öğretmenlerin çocukları bu tür kendine yönelik konuşmalar yapmaları için teşvik etmeye başladıkları, son gözlemlerde öğretmenlerin kendine yönelik konuşma davranışlarını sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kendine yönelik konuşma stratejisinin, öğretmenler ve çocuklar tarafından kullanılmaya başlandığını ve bu sürecin, bireylerin düşüncelerini organize etmelerine, karar verme süreçlerini desteklemelerine ve öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Pesco ve Gagné’nin (2017) yaptığı meta-analiz sonucuna göre, çocukların ifade edici dil becerilerini desteklemek için sözel aşamalı desteklemenin, tamamlayıcı sözsüz yaklaşımların ve hikâye kitapları kullanmanın etkili olduğu görülmektedir. Sözel aşamalı destekleme stratejisi, çocuğun kendine yönelik

konuşma yaparak da dil becerilerini geliştirmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Yapılan araştırmalarda deney grubundaki kendine yönelik konuşma kullanımının izin verildiği çocukların daha iyi görev performansı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Liu, 2023; Nelson, 2015; Winsler vd., 2007).

3. Soru Sorma ve Yanıt Alma Temasına İlişkin Ön-Son Gözlem Bulguları ve Yorumları. Soru Sorma ve Yanıt Alma teması, analitik sorular, çıkarımsal sorular, kelime anlama ve işlevi soruları, etkileşim soruları olmak üzere dört kategoride incelenmiştir.

VÖMED grubu Soru Sorma ve Yanıt Alma temasına ilişkin ön ve son gözlem bulguları Tablo 14’te sunulmaktadır.

Tablo 14

<i>VÖMED Grubu Soru Sorma ve Yanıt Alma Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları</i>						
Kategori	Kod	Gözlemler	Ö2	Ö3	Ö4	Ö6
Analitik Sorular	Adlandırma ve Bulma Soruları	Ön	–	–	+	+
		Son	+	–	+	–
	Gözlem ve Sayma Soruları	Ön	+	–	+	–
		Son	+	+	+	+
	Basit Eylem Soruları	Ön	–	+	+	+
		Son	+	+	+	+
Çıkarımsal Sorular	Durumsal Farkındalık Soruları	Ön	+	–	–	+
		Son	+	+	+	–
	Zaman Perspektifi Soruları	Ön	+	+	–	–
		Son	+	+	+	+
	Sebeup-Sonuç Temelli Sorular	Ön	+	+	–	+
		Son	+	+	+	+
Kelime Anlama ve İşlevi Soruları	Yüksek Düzey Düşünme Soruları	Ön	–	+	+	–
		Son	+	+	+	+
	Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma	Ön	+	–	–	+
		Son	+	+	+	–
	Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma	Ön	–	–	–	–
		Son	+	+	+	+
Etkileşim Soruları	Kapalı Uçlu Sorular	Ön	+	+	+	+
		Son	+	+	+	–
	İletişim Kolaylaştırıcı Sorular	Ön	+	+	+	+
		Son	+	+	+	+

Tablo 14 incelendiğinde, Adlandırma ve Bulma Soruları (Ö2), Gözlem ve Sayma Soruları (Ö3, Ö6), Basit Eylem Soruları (Ö2), Durumsal Farkındalık Soruları (Ö3, Ö4),

Zaman Perspektifi Soruları (Ö4, Ö6), Sebep-Sonuç Temelli Sorular (Ö4), Yüksek Düzey Düşünme Soruları (Ö2, Ö6), Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma (Ö3, Ö4) ve Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin uygulamaya rastlanmazken, son gözlemlerde uygulamaya başlandığı gözlemlenmiştir. Adlandırma ve Bulma Soruları (Ö6), Durumsal Farkındalık Soruları (Ö6), Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma (Ö6) ve Kapalı Uçlu Sorular (Ö6) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin uygulama sergilenirken, son gözlemlerde uygulamaya dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Kategori 3.1. Analitik Sorular. Analitik sorular kategorisi, adlandırma ve bulma soruları, gözlem ve sayma soruları, basit eylem soruları kodlarını içermektedir.

Kod 3.1.1. Adlandırma ve Bulma Soruları. Adlandırma ve bulma soruları kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocuklara önceki bilgilerine yönelik basit bir soru sorarak, verdikleri yanıtları onaylayarak ve teşvik edici ifadeler kullanarak çocukları daha ayrıntılı yanıtlar aramaya yönlendirdiği (Ö4) ve çalışma sayfasındaki boyanacak şekli göstererek rengini çocuklara sorduğu ve o yanıtı göre aşağıdaki nesneleri boyamalarını söylediği (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö4, “Peki bir bitkinin büyümesi için neler gerekli?” Ç1, “Su.” Ö4, “Başka ne gerekli?” Ç2, “Güneş.” Ö4, “Güneş, değil mi? Evet çok güzel. Başka ne gerekli? Çok önemli bir şey. Su ve güneşi söylediniz. Başka ne gerekli?” Ç3, “Toprak.” Ö4, “Toprak, başka. Çok önemli bir şey. Olmazsa olmaz. Bir canlının, bir insanın yaşaması için hayati ihtiyaç.”

Ö6, çalışma sayfasını göstererek “Altındaki şekilleri boyayacağız. Üçgen ne renk?” Çocuklardan, “Sarı.” yanıtı gelmiştir. Ö6, “O zaman alttakini de sarı.”

Adlandırma ve bulma soruları kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocukların tahmin yürütmesine yönelik sorular sorduğu (Ö2), “Ne?” dışında “Kaç?” ve “Hangi?” soru kalıplarını da kullandığı (Ö4) gözlemlenmiştir. Diğer öğretmenlerin (Ö3, Ö6) ise bu koda yönelik dilin kullanımı ifadesine yer vermediği tespit edilmiştir.

Ö2, “Sizce bu kitabın adı ne olabilir? Tahminleri alayım.”

Ö4, “Bir yılda kaç mevsim vardı?” diye sorarak, parmak kaldıran Ç8’e söz verdi. Ç8, “İlkbahar, yaz, sonbahar, kış” yanıtını verdi. Ö4, “Biz hangi mevsimdeydik? Hangisine geçiyoruz şu anda?”

Ö4, sınıfa “Yaz mevsiminin vazgeçilmezi ne olabilir?” diye sordu. Söz alan Ç2, “Dondurma”, Ç9, “Limonata” dedi.

Ö4, “Bu gemi? Bu ne?” Çocuklar, “Uçak” yanıtını verdiler.

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde öğretmenlerden ikisinin çocukları ayrıntılı düşünmeye teşvik ettikleri, müdahale sonrasında ise çocukların tahmin etmelerini sağlayacak sorular yönelttiği ve öğretmenlerin “Kaç?” ve “Hangi?” soru kalıplarını da kullandığı belirlenmiştir.

Kod 3.1.2. Gözlem ve Sayma Soruları. Gözlem ve sayma soruları kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin ikisinin renklerin karıştırıldığında yeni bir renk oluşturup oluşturulmayacağına yönelik merak uyandıran soru yönelttiği ve renk karışımının sonucunu gözlemlemeye teşvik ettiği, bilgi ve deneyimlerine yönelik sorular yönelttiği (Ö2, Ö4) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Haydi, bakalım karıştıralım şimdi beyazla kırmızıyı. Acaba gerçekten pembe olacak mı?” sonrasında da Ö2, “Biraz daha beyaz koyarsak ne olur?” sorusunu yöneltmiştir.

Hikâye “Annesi ağacın yapraklarına yakından bakmak için yanında getirdiği büyüteci çıkardı.” şeklinde devam etti. Ö2, “Şimdi size nasıl göründüğünü göstereceğim. Bak büyüteçle nasıl görünüyor? Dın dın dın” diyerek sayfayı kaydırır ve ekranda sayfayı büyütür.

Ö2, “Çünkü toprakta neler vardı çocuklar? Hatırlayın.”

Ö4, “Fasulye nasıl çimleniyordu?”

Gözlem ve sayma soruları kodu son gözlem kapsamında, tüm öğretmenlerin çocukların izledikleri bir video üzerinden tavşanların beslenme alışkanlıklarına yönelik sorular yönelttiği (Ö2), öğretmenin sorduğu soruya yönelik yaşadıkları çevreyi gözleme dayalı ipucu verdiği (Ö3), çocukların günlük yaşamlarına ilişkin soru sorduğu (Ö4), bir balinanın büyüklüğünü başka bir nesneyle kıyaslayarak ve çocuklarla birlikte sayarak, sayısal karşılaştırma yapma becerilerini geliştirmeye yönelik soru sorduğu (Ö6) gözlemlenmiştir.

(Video sonrasında) Ö2, çocuklara “Bakın neler yer? Sebze yer. O zaman etçil mi otçul mu? Dişleri olmasa havuç yiyemez değil mi? Havuç çok sert.” (Eline havuç almış ve tavşanın yediği gibi yapıyor.)

Ö2, “Şimdi çocuklar, iki kişilik gruplar halinde sahneye çıkmanızı ve şarkıyı söylemenizi istiyorum. Yapabilir misiniz? Bakalım kaç tane iki kişilik grubumuz olacak? Sonra onları sayalım.” dedi.

Ö3, “Aydın’da bol miktarda yetişen bir sebze bu?”

Ö4, “Yaz mevsiminde giyilen kıyafetler nasıl oluyor sizce?”

Ö6, “Peki, balina ondan kaç kat büyüktü? Peki balinalar olmasaymış en büyük canlılar hangisi olurmuş?” Ç2, “Afrika fili” Ö6, “Afrikaaaa fili, evet. 35 kat daha büyükmüş çocuklar.”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde renklerin karışım süreçlerini gözlemlene olanağının çocukların neden-sonuç ilişkileri kurmasında destekleyici bir etkisi olduğu, müdahale sonrasında ise çocuklara sunulan dijital gözlem ve günlük yaşantıya dair pratik gözlemlerin onların karşılaştırma becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Kod 3.1.3. Basit Eylem Soruları. Basit eylem soruları kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin belirli bir durumu kontrol etmeye (Ö2), verilen görevin tamamlanmasını ve sonraki eylemin hatırlanmasını sağlamaya (Ö3, Ö4) yönelik olarak sorular yönelttiği gözlemlenmiştir.

Ö2, “Müzik bitti, sınıfımız düzenlendi mi?”

Duyguları tanıma ile ilgili bir oyunda Ö3, çocuklara “Mod seni nereye götürüyor acaba? Sinyalleri takip et bakalım.”

Ö4, “Bitiren ne yapıyor peki çocuklar?”

Basit eylem soruları kodu son gözlem kapsamında tüm öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Öğretmenlerin çocukları fiziksel etkinliklere katılmaya teşvik ettiği (Ö2), yeme, içme, tuvalet ihtiyacı gibi temel ihtiyaçları hatırlattığı (Ö2, Ö4), çocuklardan belirli nesneleri bulma, gösterme ve toplama gibi eylemleri gerçekleştirmelerini istediği (Ö3), çocukları sayma ve yardım etme gibi eylemlere yönlendirilmesi (Ö6) amacıyla soru yönelttiği gözlemlenmiştir.

Ö2, “Haydi ayağa kalkıyoruz bunun hareketleri var. Birlikte yaparak söyleyelim mi şarkıyı?” ve “Susayan sularını içsin mi bir?” gibi ifadeler kullandığı

Ö3, “Gösterir misin? Biz de bakalım”, “Bir tane elma koparabilir misiniz? Bahçeme zarar vermeyin lütfen.” ve “Haydi, peynir bulabilir miyiz?” gibi ifadeler kullandığı

Ö4 ise “Herkes tuvaletini yapsın. Senin var mı tuvaletin Ç1?”

Ö6, “Peki, beraber sayabilir miyiz?” ve “Sen de yardım edebilir misin?” gibi ifadeler kullandığı

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde, çocukların düşünme ve planlama becerilerinin gelişimine yönelik kontrol sorularının yöneltildiği, müdahale sonrasında ise çocukların karar verme, görev tamamlama ve günlük ihtiyaçlarını hatırlatmaya yönelik sorular sorduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, çocukların zengin sözlü dil becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla çok yönlü konuşma etkileşimlerine dâhil etmeleri, çocukların ilgi alanlarını destekleyen, açık uçlu sorular kullanan ve bilişsel olarak zorlayıcı konuları ele alan amaçlı konuşmalar yapmalarını gerektirmektedir (Whorral ve Cabell, 2016). VÖMED süreciyle beraber öğretmenlerin analitik soruları kullanma becerilerinde bazı farklılıklar belirlenmiştir. Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi sonrasında çocukları bir adım ileriye taşıyarak, sonucu tahmin edebilme becerilerini geliştirecek sorular sordukları ve birden fazla çocuğun aynı konu hakkında fikir paylaşımını sağladıkları gözlemlenmiştir. Okul öncesi sınıflardaki etkileşimler sırasında öğretmenin kullandığı soru kalıpları incelendiğinde en çok “Ne?” ve “Nasıl?” sorularının kullanıldığı, en az kullanılanların ise “Kim?” ve “Neden?” sorularının olduğu belirlenmiştir (Seven ve diğerleri, 2019). Deshmukh ve diğerleri (2019) ise yaptığı çalışmada çocukların “Neden?” ve “Nasıl?” soru ifadelerine çok kelimeli uzun yanıtlar verdiğini ortaya koymuştur. VÖMED müdahalesi sonrasında öğretmenlerin çocukların tahmin yürütmesine yönelik “Ne?”, “Kaç?”, “Hangi?” ve “Hangisine?” soru kalıplarını da kullandığı belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin “Acaba...” şeklinde istek kullanımına yönelik soru ifadesi, çocukların ifade etme, cevap verme ve katılım olasılıklarını artırmıştır. VÖMED ile birlikte öğretmenlerin basit eylem sorularını kullanma süreçlerinde çocukların düşünme ve planlama süreçlerinin kontrolü sorularından çocukların karar verme, görev tamamlama ve günlük ihtiyaçlarını hatırlatmaya yönelik sorular kullanılmasına evrildiği belirlenmiştir. Çocuğun günlük yaşamda bağımsız işlevler kazanabilmesi için öncelikle bu becerilerinin gelişimine yönelik desteklenmelidir. Öğretmenin bu gibi hatırlatıcı sorular sormasının

çocukların ileri dönük bellek kapasitelerinin hatırlatıcı olmayan durumlara göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir (Ryder, Kvavilashvili ve Ford, 2022).

Kategori 3.2. Çıkarımsal Sorular. Çıkarımsal sorular kategorisi, durumsal farkındalık soruları, zaman perspektifi soruları, sebep-sonuç temelli sorular ve yüksek düzey düşünme soruları kodlarını içermektedir.

Kod 3.2.1. Durumsal Farkındalık Soruları. Durumsal farkındalık soruları kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenler çocukların belirli bir olay, durum veya süreçle ilgili dikkatlerini çekmek (Ö6) ve tahmin yürütmelerini sağlamak (Ö2) amacıyla sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir.

Ö2, “Kalanşo ne renklerde olabilir? Peki, sizce bu Kalanşo hangi renklerde olacak?” Tekrar renkleri sayarak öğretmen özelliğini vurgulamış oldu.

Ö6, “İzinsiz almış, bir de başına kötü şeyler gelmiş, değil mi?”

Durumsal farkındalık soruları kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocukları olası durumları hayal etmelerine imkân tanıyan (Ö2), çocukları etkinlikler arasındaki tercihlerini anlamaya yönelik (Ö3), insanların tepkilerini anlama ve değerlendirme amacıyla (Ö4) sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir.

Ö2, “Müşteri olarak ne almak istersin?”

Ö3, “Peki, bu yaptığımız etkinlikler içinde en çok sevdiğiniz hangisi oldu?”

Ö4, “Peki, insanlar ne tepki veriyor buna? İnsanların hoşlarına gidiyor mu?”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde çocukların belirli bir durumu anlamaları, farkında olmaları ve tahmin etmeye yönelik, müdahale sonrasında ise çocukların durumlara dair çıkarımlarda bulunmalarına ve çevrelerindeki durumları daha iyi anlamalarını, bu durumlara dair farkındalık geliştirmelerini sağlamaya yönelik sorular yönelttikleri belirlenmiştir.

Kod 3.2.2. Zaman Perspektifi Soruları. Zaman perspektifi soruları kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocukların zaman içindeki gelişimini düşünmelerine

yönelik (Ö2), zamanın geçtiğini fark etmeleri ve ona göre gelecek günlük akışı takip etmelerine yönelik (Ö3) sorular sorduğu gözlemlenmiştir.

Ö2, “O çiçekler yaza ne haline gelecek?”

Ö3, “Saatimiz kaç?” diye sordu. Çocuklardan gelen yanıtlardan sonra “Demek ki ne zamanımız gelmiş?”

Zaman perspektifi soruları kodunun son gözlem kapsamında tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin geçmişteki meslek seçimine ilişkin olası tahminde bulunurken çocukların dikkatini çekmeye (Ö2), önceki öğrendikleri bilgileri hatırlatmaya (Ö3), yılın zaman dilimlerini hatırlamalarına (Ö4), gelecekteki olasılıkları tahmin etmeye (Ö6) yönelik sorular sordukları gözlemlenmiştir.

Ö2, “Ben çok isterdim arkeolog olmayı. Düşünsenize çocuklar eski şeyleri keşfediyorsun, belki hazine bulurdum. Çok heyecanlı.”

Ö3, “Eveet, dün sizinle hangi taşıtları öğrenmiştik çocuklar?”

Ö4, “Bir yılda kaç mevsim vardı?”

Ö6, “Balinalar olmasaydı?”

Öğretmenler, VÖMED müdahalesi öncesinde çocukların zaman algısını güçlendirmeye yönelik farkındalık kazanmalarını sağlayacak sorular sordukları, müdahale sonrasında ise tahminlerde bulunma, olasılıkları öngörme ve zaman dilimlerini hatırlamaya yönelik geniş perspektiften sorular sormaya başladıkları belirlenmiştir.

Kod 3.2.3. Sebep-Sonuç Temelli Sorular. Sebep-sonuç temelli sorular kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenler çocukların bilimsel yaşam olayları üzerinde düşünmelerine (Ö2), doğa olaylarının sonuçlarını anlamalarına (Ö3) ve okudukları hikâyeye üzerinden alternatif çözümler üretmelerine (Ö6) yönelik sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir.

Ö2, “Biz nefes alırken neye ihtiyaç duyuyoruz?”

Ö3, “Peki su damlası denizdeyken ona ne oldu?”

Ö6 çocuklara “Lale uçurtmayı oradan nasıl alabilir çocuklar? Uçurtma ne olmuş?” diye sordu. Ç5, “Büyük birisini çağırıp.” Ç9, “Merdivenle.”

Sebeup-sonuç temelli sorular kodunun son gözlem kapsamında tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin hikâye anlatımı sırasında çocukların dikkatini belirli bir yanıtı aramaya odaklayarak onların metinle ilgili çıkarımlar yapmalarını teşvik eden sorular sorduğu (2, 4), sorduğu sorunun yanıtının çocukların önceki bilgilerinin ipucu olduğunu söylediği (3), çocuklara canlılar arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik soru sorduğu (6) gözlemlenmiştir.

2, “Sesin sahibi kim bitene kadar düşünün.” dedi ve okumaya devam etti.

3, 8’in çektiği resimdeki bitkiyi anlayamayınca 3, “Hani beslenmede çayını içiyorduk?” sorusunu yönelterek bitkinin ne olduğunu anlamasına yardımcı olacak bir ipucu vermiştir.

4, “Hikâyede bir ders var. Bu dersi kim söyleyecek?”

6, “Balina, köpek balığıyla akraba mı? İkiisi çok benziyor. Acaba benzeyen özelliklerini sayabilir miyiz?”

VMED müdahalesi öncesinde, öğretmenlerin çocuklara bilimsel olgular gibi somut olaylar üzerinden sebeup-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik sorular yönelttikleri, müdahale sonrasında ise metinle ilgili çıkarımlar yapmalarını teşvik etmek amacıyla belirli bir yanıtı aramaya odaklanan, soruların yanıtlarının çocukların önceki bilgilerinden ipuçları sunduğu ve canlılar arasındaki benzerliklerle farklılıklara yönelik sorular sordukları belirlenmiştir.

Kod 3.2.4. Yüksek Düzey Düşünme Soruları. Yüksek düzey düşünme soruları kodu n gözlem kapsamında öğretmenlerin çocuğun kurduğu oyun üzerinden senaryo oluşturmasına (3) ve temel yaşam ihtiyaçlarını sorgulamaya (4) yönelik sorular sorduğu gözlemlenmiştir.

3, “Harika bir çiftlik kurdun! Bu iftlikte hangi hayvanlar yaşıyor? Onlar ne yapıyor?”

4, “Bakın ben nefes alıyorum değil mi? Nefes almasam yaşayamam. Peki, ne gerekli nefes almak için?” çocuklar hava diye yüksek sesle söylediler. 4, “Evet hava gerekli, değil mi? Demek ki hava gerekiyormuş, oksijen yani.”

Yüksek düzey düşünme soruları kodunun son gözlem kapsamında tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Çocukların belirli bir sonuca ulaşırken

hangi ipuçlarını kullanmaları gerektiğini düşünmelerine, benzerlikler ve farklılıklar üzerine düşünmelerine ve çocukların hayal gücünü geliştirmeye (Ö2), önceki bilgilerinden yararlanarak doğru yanıtı ulaşmalarına (Ö3), çocukların anladıklarını kendi düşünceleriyle açıklamalarına (Ö4, Ö6) yönelik sorular sordukları gözlemlenmiştir.

Ö2, Çocuklar tavşan cevabını verdikten sonra onlara “Peki nereden anladınız tavşan olduğunu? Neler size ipucu oldu?” diye sordu.

Ö2, “Peki sadece tavşanın mı iki ön dişi sivri? Fareler?” (Parmaklarıyla iki diş yaptı ve dişlerini tavşan gibi gösterdi.)

Ö2, “Bu oyunda hangi karakteri oynamak istersin? Neden?”

Ç9, bir resimli kart seçti. Çok anlamamış gibi baktığını gören Ö3, “Nedir o?” diye sordu. Ç9, “Mangal” dedi ama olmayacağını bilerek. Ö3, “Evet ama mangalın diğer adı ne?” dedi. Ç5, öğretmenin bu sözünden sonra “Izgara” dedi.

Ö4, “Mesela geri dönüşümden ne anladın sen?” diye bir çocuğa soru yöneltti.

Ö6, “Balinalar olmasaydı?” dedi. Çocuklar parmak kaldırdılar. Ö6, “Yunuslar olmazdı mı diyorsun?” diye sordu anladığını. Çocuk da “Evet” dedi.

Ö6, “Bak bakalım kitap senin mi? Nereden bakarsın?”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde çocukların hayal gücünü geliştirmeye, gözlem yapmalarına ve çıkarımda bulunmalarına yönelik sorular sorduğu belirlenmiştir. Müdahale sonrasında ise çocukların sadece doğru yanıtı ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu yanıtı ulaşırken düşünsel süreçlerini de değerlendiren sorular kullandığı belirlenmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin ipuçlarını değerlendirdiği, farklılıkları ortaya çıkardığı, hayal gücünü ve önceki bilgilerini kullandığı fark edilmiştir.

Çıkarımsal sorular kategorisi, durumsal farkındalık, zaman perspektifi, sebep-sonuç temelli soruları ve yüksek düzey düşünme sorularını içermektedir. Gerçek anlamda dil somut bilgilere odaklanırken, çıkarımsal dil soyut kavramlara odaklanmaktadır. Çıkarımsal dil etkileşimlerinde, çocuktan gerçek yaşam olaylarına daha karmaşık bir şekilde yanıt vermesi istenerek, hayali olaylara veya henüz gerçekleşmemiş olaylar hakkında düşünme genişletmesi yapması istenmektedir (Chen ve Liang, 2017; Kaderavek, Dinnebeil ve Krepps, 2019; Zucker vd., 2021). Öğretmenler, VÖMED müdahalesi öncesinde daha çok çocukların belirli bir durumu anlamalarını, farkında olmalarını ve tahmin etmelerini sağlayacak sorular, zaman algısını güçlendirmeye

yönelik farkındalık kazandıran sorular, ayrıca bilimsel olgular gibi somut olaylar üzerinden sebep-sonuç ilişkisi kurmaya ve çıkarım yapmaya yönelik sorular kullanmışlardır. VÖMED müdahalesi sonrasında ise öğretmenlerin çocukların metinle ilgili çıkarımlar yapmalarını teşvik etmek amacıyla, belirli bir yanıtı aramaya yönlendiren ve bu yanıtların çocukların önceki bilgilerinden ipuçları sunduğu sorular sormakta; ayrıca, benzerlikler ve farklılıklar gibi kavramlar üzerinden çocukların bilgi ve deneyimlerine dayalı çıkarımlar yapmalarını sağlayan sorular yöneltmektedirler. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin daha soyut sorular sormalarının, çocukların kullandığı ifadeleri genişletmelerinde herhangi bir rol oynamadığı; ancak çıkarımsal konuşmaya (gelecekteki olayları tahmin etme ve nedensel ilişkiler hakkında akıl yürütme) maruz kalmalarının çocukların daha sonraki dil gelişiminde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Tompkins, Zucker, Justice ve Binici, 2013).

Öğretmenlerin gerçek dilden çıkarımsal dile doğru sorular sorması, çocukların ileri düzey düşünme becerileri kazanmaları için oldukça önemli görülmektedir. Çocukların yanıtları, öğretmenin ileriye ya da geriye doğru aşamalı desteklemeyi kullanmaya karar vermesine yardımcı olacak bir rehber görevi görmektedir. Bu süreçte çocukların bilgi düzeyi, onlara sunulacak destek miktarının en iyi şekilde ayarlanmasına karar vermeye yardımcıdır (Zucker, Cabell, Oh ve Wang, 2020). VÖMED süreci sonrasında öğretmenin, çocukların önceki bilgilerinden yararlanarak doğru yanıtı ulaşmalarının, anladıklarını kendi düşünceleriyle açıklamalarının, ipuçlarını takip ederken düşünme süreçlerinin yoğunlaştığı odağının çocuğun sonraki sorularda alacağı destek için öğretmene bilgi verir nitelikte olduğu görülmüştür. Öğretmen tüm bu süreci takip ettiğinde çocukların kullandığı ifadelerin genişletilmesini ve sohbetin devam etmesini sağlamaktadır.

Günlük sohbetler, okul öncesi dönemdeki çocukların sözlü dil gelişimi için güçlü bir araçtır. Öğretmenler, rutin sohbetler sırasında çocukların kelime dağarcığını genişletip, dil yapılarını pekiştirmelerine yardımcı olabilirler (Dickinson ve Porche, 2011). Çember saati gibi etkinliklerde, öğretmenlerin yönerge verme sıklığının artması çocukların da bu yönergelere uyma olasılığını artırmaktadır. Doğrudan yönergeler vermek yerine öğretmenin yorum yapması ya da bir başka çocuğun o anki etkinliğine ortak dikkati yönlendirmesiyle uyum sağlanacağı, en yüksek uyumun da çember zamanında görüldüğü tespit edilmiştir (Ndoro, Hanley, Tiger ve Heal, 2006).

Kategori 3.3. Kelime Anlama ve İşlevi Soruları. Kelime anlama ve işlevi soruları kategorisi, betimlemeye yönelik soru ifadeleri kullanma ve gerçek yaşamda kullanılan kelimeleri sorma kodlarını içermektedir.

Kod 3.3.1. Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma. Betimlemeye yönelik soru ifadeleri kullanma kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocukları bir nesnenin çeşitli özelliklerini tanımlamaya ve bu özelliklere dair yeni bilgileri sorgulamaya (Ö2), çocukların çevrelerindeki nesneleri adlandırmalarına ve bu nesneleri tanımlamalarına (Ö6) yönelik sorular yönelttikleri gözlemlenmiştir.

Ö2, “Devamsız ne demek?”

Ö2, Memleketim Türkiye, hikâyesini okurken, çocuklara “Gevrek ne çocuklar?”

Ö2, “Bakar mısınız? Bir çiçeğin yakından görünüşü, şunlara yaprak denir. Peki, içindeki bu nokta nokta olan şeylere ne denir? Hiç duydunuz mu polen diye bir şey? Polenler ne işe yarıyor?”

Ö6, “Ne demekmiş sigara içmemek? Daha nasıl yaşayacağım demek?”

Betimlemeye yönelik soru ifadeleri kullanma kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocuklara nesneleri ve kavramları özelliklerini detaylı bir şekilde tanıtarak (Ö2 ve Ö3) ve çocukların dikkatlerini bir nesneye ya da duruma yönlendirerek incelemeye ve bu nesnelerin fiziksel özelliklerini tanımlamaya teşvik edici sorular sorarak (Ö4), çocukların kavramları ve bilgileri daha iyi anlamalarını sağladıkları gözlemlenmiştir.

Ö2, çocuklara tavşanlar ve desenler hakkında detaylı açıklamalar yaparak, görsel ve özellik betimlemeleriyle kavram gelişimlerini desteklemiştir.

Ö3, “Aydın’da bol miktarda yetişen bir sebze. Yaprakları var açılıyor. Dolması yapılıyor.”

Ö4, “Hangi resimlerin başında ‘ü’ harfi var? Bunu bulmamıza yardım edin hadi çocuklar?”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde çocukların kelimelerin anlamlarını düşünmelerini sağlamak ve bu kelimeleri kendi ifadeleriyle açıklamalarını teşvik etmek amacıyla sorular sorduğu gözlemlenmiştir. Müdahale sonrasında ise

öğretmenler, çocukların dikkatini dil ve alfabe bilgisi üzerine odaklayarak, kelimeleri doğru bir şekilde tanımalarını ve kullanmalarını sağlamak amacıyla daha yapılandırılmış ve hedefe yönelik stratejiler geliştirmiştir. Bu stratejiler arasında, çocuklara isimleri öğrenilen nesnelerin özelliklerini detaylı bir şekilde açıklamaları ve bu nesneleri resimlerle eşleştirmeleri yönünde sorular yöneltmek de yer almaktadır.

Kod 3.3.2. Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma. Gerçek yaşamda kullanılan kelimeleri sorma kodu ön gözlem kapsamında, hiçbir öğretmenin bu kod kapsamında sorular kullanmadığı, son gözlem kapsamında ise tüm öğretmenlerin bu kodu kullandığı belirlenmiştir. Son gözlem kapsamında, öğretmenlerin çocuklara günlük yaşamda karşılaşılan terimlerin anlamlarını düşündürmeye ve onları bu kavramları kendi deneyimleriyle ilişkilendirmeye (Ö2), çocukların geçmişle ilgili kavramları anlamalarına bilmeleri ve bu tür kavramların günlük yaşamda nasıl kullanıldığını öğrenmelerine (Ö3, Ö4), doğadaki nesnelerle kıyaslama yaparak çocukların kavramları daha somut bir şekilde anlamalarına (Ö4) yönelik olarak sorular sordukları gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım, çocukların dil gelişimini desteklerken aynı zamanda soyut kavramları anlamalarını kolaylaştırmaya yönelik etkili bir yöntem olarak görülmektedir.

Ö2, “Bunlar hazır şeyler anneleriniz meyvelerden sıksın size. Ç4’ün dediği gibi içinde fazladan şeker, şurup, koruyucu var. Koruyucu ne demek hiç duydunuz mu?”

Ö3, “Antik ne demek?”

Ö4, “Bu tarihi eserler çok eski zamanlardan kalma. Onları bozmuyoruz, koruyoruz. Tarihi eser ne demekti çocuklar?”

Ö6, “Balinaların yağından yapılan sabun sizce ne kadar büyük olabilir? Balinadan küçük mü büyük mü? Peki Afrika fiilinden büyük müdür küçük müdür?”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde hiçbirinin onaylama geri bildirimi kullanmadığı, VÖMED müdahalesi sonrasında ise çocuklara günlük yaşamda karşılaşılan terimlerin anlamlarını düşündürme ve kavramları kendi deneyimleriyle ilişkilendirme, geçmişle ilgili kavramları anlamalarına yardımcı olma ve doğadaki nesnelerle kıyaslama yaparak soyut kavramları somutlaştırmaya yönelik sorular sordukları belirlenmiştir.

Çocukların kelime anlamalarını ve bu kelimeleri kullanma becerilerini geliştirmede öğretmenlerin ve ailelerin sağladığı dil girdisi büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğretmenlerin kelime anlamına yönelik açık uçlu sorular sorması ve çocukları daha fazla kelime kullanmaya teşvik etmesi, onların ifadelerini genişletmesi bakımından dil gelişimini hızlandıran bir faktördür (Wasik ve Jacobi-Vessels, 2017). Hikâye anlatımı, çocukların kelimeleri bağlam içerisinde anlamlandırmalarını sağlayarak, bu kelimelerin işlevini daha iyi kavramalarına yardımcı olur. Ayrıca etkileşimli okumalar sırasında öğretmenlerin çocuklarla kurdukları diyaloglar, onların kelime dağarcığını genişletmelerini ve dilin işlevsel yapısını anlamalarını desteklemektedir (Hindman, Wasik ve Erhart, 2012; Zucker, Bowles, Pentimonti ve Tambyraja, 2021).

Kategori 3.4. Etkileşim Soruları. Etkileşim soruları kategorisi, kapalı uçlu sorular ve iletişim kolaylaştırıcı sorular kodlarını içermektedir.

Kod 3.4.1. Kapalı Uçlu Sorular. Kapalı uçlu sorular kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenlerin bilgiyi doğrulama ve hatırlatma (Ö2, Ö6), doğru veya yanlış yanıt bekleme (Ö2, Ö6), planlama isteğini kibarca belirtme (Ö3) ve onay arama ile iletişimi kolaylaştırma (Ö4) amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö2, “Bunu tanıyor musunuz?”

Ö3, “Yarın devam edelim olur mu çocuklar?”

Ö4, “Arkadaşını bekliyor, değil mi?”

Ö6, “Uçurtmayı alırken abisinden izin almış mı?”

Ö6, “Dışarıda oynamak ister misiniz? Hı, çıkalım mı bir 20 dakika?”

Kapalı uçlu sorular kodu son gözlem kapsamında, öğretmenlerin bir etkinlik sırasında belirli bir özelliğin yalnızca belirli bir hayvana özgü olup olmadığını sorarak, çocukların öğrendikleri bilgiyi doğrulamalarını sağladığı (Ö2), bir etkinlik sırasında çocuklara belirli bir eylemi gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceklerini sorarak, onları katılıma yönlendirerek hızlı bir şekilde harekete geçmelerini sağladığı (Ö3), çocuklara bir hikâyeyi değerlendirirken hikâyede geçen belirli bir davranışı uygulamalarının

gerekliliğini öne çıkaran sorular yönelterek, onların düşüncelerini doğrulama amacıyla yönlendirme yaptığı (Ö4) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Peki, iki uzun kulak sadece tavşanda mı var?”

Ö3, “Şimdi bak bakalım elimde bir küp var. Bu küpü atıyorum havaya hangi hayvan gelirse onun sesini taklit ediyoruz, anlaştık mı?”

Ö4, “Hikâye çok güzel aslında, değil mi?”

Ö4, “Çöp kutusuna atmamız gerekiyor, değil mi?”

VÖMED müdahalesi öncesinde öğretmenlerin kapalı uçlu soruları, genellikle çocuklardan kısa ve kesin yanıtlar almak, bilgiyi doğrulamak, belirli bir cevabı onaylamak veya iletişimi kolaylaştırmak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Son gözlemler ise, öğretmenlerin kapalı uçlu soruları kullanarak çocukları belirli bir cevaba yönlendirdiklerini ve bilgiyi doğrulama sürecini desteklediklerini ortaya koymaktadır. Etkinlikler sırasında çocuklara belirli bir eylemi gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceklerini sormak, onların katılımını hızlandırmış ve harekete geçmelerini sağlamıştır.

Kod 3.4.2. İletişim Kolaylaştırıcı Sorular. İletişim kolaylaştırıcı sorular kodu ön gözlem kapsamında, tüm öğretmenlerin bu kodu kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çocuklar arasında etkileşimi teşvik etme (Ö2, Ö3, Ö6), sohbeti başlatma ve çocukları konuya dâhil etme (Ö4) amacıyla iletişim kolaylaştırıcı sorular kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö2, “Yıldız kime gidiyor?”

Aynı çocuk bir arkadaşını “Tarıyor.” (Muhtemelen X-ray cihazı gibi bir mantıkla elindeki oyuncakı kullanıyor.). Ö3 “Taradın mı, temiz mi? Beni de tarayabilirsin.” diyor.

Ö4, “Bugün ne yapacağız biliyor musunuz?”

Ö6, “Bu hangi yüz ifadesi? Yüzü nasıl?” diye sorduktan sonra yüz ifadeleri ile eşleştirilen renkleri sohbet içerisinde çocuklara sordu. Onlar yanıt verdikçe soruya devam etti. “Şaşkın olan hangi renk? Kızgın olan? Üzgün olan? Mutlu olan? Korkmuş olan?”

İletişim kolaylaştırıcı sorular kodu son gözlem kapsamında, tüm öğretmenlerin bu kodu kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çocukların etkinlikler üzerinden hayali bir ortam kurmalarını teşvik ederek konuya odaklanmalarını sağlamaya yönelik sorular sordukları (Ö2), çocukların dikkatlerini belirli bir nesneye yönlendirerek sınıfla paylaşımlarını sağladıkları (Ö3), birbirlerinin fikirlerini değerlendirmelerine ve sınıf içinde aktif bir diyalog oluşturmalarına olanak tanıdıkları (Ö4), aynı zamanda çocukları ortak gözlem ve değerlendirme süreçlerine davet ederek grup içindeki iş birliği ve ortak anlayışın gelişmesini destekledikleri (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Herkes kendi tavşanına bir isim koysun. Düşünün bakalım adı ne olabilir?”

Ö2, “Çocuklar tavşanla ilgili o kadar çok şarkı var ki! Neden bu kadar çok şarkı yapılmış olabilir?”

Ç3 bir resimli kart çekti. O da bir süre resme bakakaldı. Ö3, Ç3 “Gösterir misin? Biz de bakalım. Üzerine konuşabiliriz.” dedi.

Ö4, “Başka kim aynı şekilde düşünüyor? Arkadaşımın söylediğine katılıyor musun?”

Ö6 “Hadi birlikte bakalım, ne görebiliyoruz?”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde çocuklar arasında etkileşimi teşvik etme (Ö2, Ö3, Ö6), sohbeti başlatma ve çocukları konuya dâhil etme (Ö4) amacıyla iletişim kolaylaştırıcı soruları kullandıkları, müdahalesi sonrasında ise öğretmenlerin çocukların etkinlikler üzerinden hayali bir ortam yaratmalarını teşvik eden sorular kullanarak onların konuya daha iyi odaklanmalarını ve etkinliklere katılımını destekleri gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların sınıf içinde etkileşimde bulunarak fikirlerini paylaşımlarını sağlayan sorular (Ö4), bir yandan sınıf içindeki diyalog ortamını güçlendirirken, diğer yandan çocukların birbirlerinin düşüncelerini değerlendirmelerine olanak sağladıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kapalı uçlu soruları kullanmaları, çocukların doğru bilgiye yönlendirilmesini, katılımın artırılmasını ve öğrenme sürecinin hızlandırılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin diğer soru türlerine göre daha fazla oranda kapalı uçlu (Demiriz ve Başaran, 2021) ve “Ne?” soru ifadesi içeren soruları çocuklara yönelttikleri bulunmuştur (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015). Günlük sohbetlerde açık uçlu sorular sormak ve çocuk yanıtlarını genişletmek için teşvik etmek, onların düşünme

ve ifade etme becerilerini geliştirmeyi teşvik etmektedir (Wasik ve Jacobi-Vessels, 2017). Oysa ki öğretmenlerin açık ve kapalı uçlu sorular yerine çocuğun cevabına yönelik farklı söylemsel/pedagojik amaçlara yönelik soru türlerini kullanmaları gereklidir (Başalev ve Soysal, 2021). Bunun için de öğretmenlerin merak ve keşfetme duygusunun artırılması, çocukları düşünme ve sorgulamaya yönlendirecek soru sorma becerilerinin de o denli artacağı belirtilmektedir (Temur ve Aşık, 2023). Okul öncesi eğitimde bilinçli sorgulama, öğretmenlerin çocukların daha önceki bilgilerini, düşüncelerini ve sorgulamalarını kavrayarak onları bir sonraki seviyeye taşımalarına olanak sağlayarak çocukların merakını, düşünmesini ve öğrenmesini teşvik etmektedir (Salmon ve Barrera, 2021). VÖMED müdahalesi sonrasında kullanılan kapalı uçlu sorularla kısa ve kesin cevaplar alınabildiği, iletişim kolaylaştırıcı soruların ise ortak bir diyalog ortamı kurmaya yönelik olduğu gözlemlenmiştir.

4. Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına İlişkin Ön- Son Gözlem Bulguları ve Yorumları. Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi teması, somutlaştırma ve anlayışın derinleştirilmesi olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir.

VÖMED grubu Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi temasına ilişkin ön ve son gözlem bulguları Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15

VÖMED Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına İlişkin Ön ve Son Gözlem Bulguları

Kategori	Kod	Gözlemler	Ö2	Ö3	Ö4	Ö6
Somutlaştırma	İpuçları ile Somutlaştırma	Ön	+	–	–	–
		Son	+	+	+	+
	Çizim ve Görsellerin Kullanımı	Ön	+	+	+	+
		Son	+	+	–	+
Anlayışın Derinleştirilmesi	Anlayışın Kontrolü	Ön	+	+	+	+
		Son	+	+	+	+
	Farklı Bağlamlarda Kontrol	Ön	–	–	–	–
		Son	+	+	–	–
	Yanıtların İlişkilendirilmesi	Ön	–	–	–	–
		Son	+	+	–	–
	Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerin Vurgulanması	Ön	+	–	+	+
		Son	+	+	+	+

Tablo 15 incelendiğinde, İpuçları ile Somutlaştırma (Ö3, Ö4, Ö6), Farklı Bağlamlarda Kontrol (Ö2, Ö3), Yanıtların İlişkilendirilmesi (Ö2, Ö3) ve Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerin Vurgulanması (Ö3) kodlarının ön gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin uygulamaya rastlanmazken, son gözlemlerde uygulamaya başlandığı gözlemlenmiştir. Farklı Bağlamlarda Kontrol (Ö4, Ö6) ve Yanıtların İlişkilendirilmesi (Ö6) kodlarının ise hem ön gözlem hem de son gözlemlerinde dilin kullanımına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Kategori 4.1. Somutlaştırma. Somutlaştırma kategorisi, ipuçları ile somutlaştırma, çizim ve görsellerin kullanımı kodlarını içermektedir.

Kod 4.1.1. İpuçları ile Somutlaştırma. İpuçları ile somutlaştırma kodu ön gözlem kapsamında, öğretmenin (Ö2) çocukların önceki bilgilerine ilişkin bir soru sorduğu doğru yanıtı alamadığında, görsel ipuçları yoluyla hatırlamasına destek olduğu, çocuklardan hala doğru yanıt alamayınca yanıtı heceleyerek söylemeye başladığı ve analogi yoluyla çocuklara bitkinin topraktan beslenme sürecini somutlaştırarak anlattığı gözlemlenmiştir.

Ö2, “Bunu tanıyor musunuz?” Çocuklar “Ayçiçeği.” diye bağırdı. Ö2, “Biz bununla ilgili bir ressam çalışmıştık, hatırlıyor musunuz? O ressamın adı neydi?” Ç1, “Picasso.” Ö2, “İıı, vinceent” diyerek devamını çocuklardan bekledi. Çocuklar bu ipucu ile bildiler.

Ö2, “Çünkü toprakta neler vardı çocuklar? Hatırlayın.” der ve Ö2 saymaya devam eder “Mineraller, vitaminler. Nasıl biz yemek yiyoruz besleniyoruz, bitkiler de topraktaki mineralleri kökleriyle böyle huuup (elleriyle ve ağzıyla içine çekiyormuş gibi gösterdi.) pipet gibi düşünün, huuup diye çekiyorlar.”

Ö2, “Çiçeğimizin adı neydi?” Çocuklardan yanıt gelmeyince, onlara “Kalan..” diyerek kaldı ve çocukların tamamlamasını bekledi. Çocuklardan biri, “Kalanşo” dedi. Ö2, “Evet Kalanşo çiçeği çocuklar. Duydunuz mu hiç daha önce?”

İpuçları ile somutlaştırma kodu son gözlem kapsamında, tüm öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Çocukların şarkıyı hatırlamalarına yardımcı olmak için öğretmenin şarkıyı hareketleri ve melodisiyle taklit ederek model olmaya çalıştığı (Ö2), çocuklara sesli harfleri öğretirken görsel ipuçları ve hareketler kullanarak enginar, ıhlamur ve ipekböceği gibi kelimelerine yönelik ipucu vererek onları somutlaştırdığı (Ö3), öğretmenin çocuklara tekerleme sorduğu, doğru yanıt alamayınca ipucu vererek

doğru yanıtın alanını daralttığı (Ö4), bir başka soruda fiziksel hareketlerle somutlaştırma sağlandığı (Ö6) gözlemlenmiştir.

“Şimdi çocuklar, iki kişilik gruplar halinde sahneye çıkmanızı ve şarkıyı söylemenizi istiyorum.” dedi. Çocuklar hatırlamakta zorlanınca, Ö2, önce hareketleri gösterdi, ardından mırıldanmaya başladı. Çocuklar hala sessiz kaldığında ise, şarkının ilk sözcüğünü melodili bir şekilde söyledi. Çocuklar hatırlayıp devam edene kadar bu stratejileri kullanmaya devam etti.

Tavşanın zıplayarak ilerlemesini çocuklara anlatırken Ö2, “sanki sürekli trampoline binmiş gibi” diyerek zıplayarak gösteriyor.

Ç2 bir resimli kartı seçti ve çevirdi. Adını bilemedi. Ö3, biraz bekledi, gülümseyerek göz kırptı. “Aydın’da bol miktarda yetişen bir sebze bu.” O sırada Ç2 dışında da fikir yürüten çocuklar vardı. İçlerinden biri “Ejder meyvesi” dedi. Ö3, “Yaprakları var açılıyor.” (Ellerini top gibi yapıp yaprakların açılışını gösterdi.) Bir süre daha bekledi, kimse bilemeyince cevabı vurgulayarak söyledi, “Enginar.” Ç2, bunu duyunca hemen ‘e’ harfine yapıştırmaya gitmişti çoktan.

Ç3 “Gösterir misin? Biz de bakalım” dedi. Ö3, “Hani beslenmede çayını içiyorduk?” Diğer çocuklar yüksek sesle “İhlamur” dediler. Ö3’de onayladı, “İhlamuuur. Peki, hangi sesle başlıyor?” Ç3, hemen ‘ı’ sesinin yanına yapıştırdı.

Ç9, bir resimli kart seçti. Çok anlamamış gibi baktığını gören Ö3, “Nedir o?” Ç9, “Mangal” dedi ama olmayacağını bilerek. Ö3, “Evet ama mangalın diğer adı ne?” dedi. Ç5, “İzgara” dedi. Ö3, “Evet, güzel, aferin.” derken, Ç9 hemen ‘ı’ sesine yönelmişti.

Ç6, bir resimli kart seçti. “Pamuk” dedi. Ö3, “Dikkatli bak, pamuk değil.” Biraz bekledi. Çocuktan yanıt gelmeyince “Sizin şu anda evde beslediğiniz” dedi. Çocuklar “İpekböceği” dedi. Ö3, Ç6’ya “Bak daha dün Ç3 getirmişti, sınıfımızda inceledik, bak aynısı” dedi. Ç6, ‘ı’ sesine yapıştırdı ipekböceği resmini.

Ö4, “Tatil dediğinde akla o gelir. /O gelince tatil gelir.” Ö4, “Hayır, mevsimlerden biri.” Ç7, “Yaz.” Ö4, “Evet yaz. Aferin.”

Ö6, “Peki, balinaların neye faydası var? Mesela temizlik ürünlerinden.” (Elini yıkar gibi yapıyor öğretmen) Ö6, “Hatta balina yağının” derken çocuklar “Sabun” diyerek yanıt verdiği. Ö6, “Sabun yaparken balina yağını kullanıyorlarmış.” diye toparladığı.

Ö6, “...Mesela temizlik ürünlerinden.” (Ö6 elini yıkar gibi yaptı.)

VÖMED müdahalesi öncesinde, çocukların belirli bilgileri hatırlamalarını ve kavramları somut hale getirmelerini kolaylaştırmak amacıyla öğretmenin aşamalı olarak desteklediği, önce sözel olarak sorduğu, görsel destekle somutlaştırdığı daha sonra yanıtı

yavaşça heceleyerek ipuçları sunduğu belirlenmiştir. Müdahale sonrasında ise, öğretmenlerin somutlaştırma stratejilerini zenginleştirerek şarkının hareketleri, melodiyi mırıldanma, görseller ve fiziksel modellemeler gibi farklı somutlaştırmalarla ipuçlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kod 4.1.2. Çizim ve Görsellerin Kullanımı. Çizim ve görsellerin kullanımı kodu ön gözlem kapsamında, tüm öğretmenlerin bu kodu kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenler, görsellerle bilgiyi destekleme ve anlatma (Ö2, Ö3, Ö4), çizim ve boyama yoluyla bilgiyi somutlaştırma (Ö6) ve görsel araçlar kullanarak etkinlik yapma (Ö2, Ö6) gibi amaçlarla çizim ve görselleri kullandıkları gözlemlenmiştir.

Hikâye “Annesi ağacın yapraklarına yakından bakmak için yanında getirdiği büyüteci çıkardı.” şeklinde devam etti. Ö2, “Şimdi size nasıl görüldüğünü göstereceğim. Bak büyüteçle nasıl görünüyor. “Dın dın dın” diyerek sayfayı kaydırır ve ekranda sayfayı büyütür. “Bakar mısınız? Bir çiçeğin yakından görünüşü, şunlara yaprak, denir. Peki, içindeki bu nokta nokta olan şeylere ne denir? Hiç duydunuz mu polen diye bir şey? Polenler ne işe yarıyor?” Çocuklardan biri “arılar bal yapıyor onunla” dedi.

Ö3 hikâyeyi okuduktan sonra su damlasına ne olduğunu sordu. Çocukların yanıtlarından sonra “Peki su damlası denizdeyken ona ne oldu?” diye sorarak hikâyenin o bölümünün anlatıldığı kitap sayfasını açtı.

Ö4, “Şimdi bakın çocuklar, burada bir resim var. Bu resimde fasulyenin büyüme aşamaları. Bakın burada fasulye var. Tohum, sonra çimlendirme, filizlendirme ve en sonunda büyüüp çiçek olma aşaması.”

Ö6, “Şimdi ilkbahar mevsimiyle ilgili çatal baskısı yapacağız. Ben masalarınıza parmak boyası koyacağım. Bakın, oradaki gibi biz de renk renk çatal baskısı yapıyoruz.” (Örnek bir çatal baskısı resmini bilgisayar ekranından gösterdi.)

Çizim ve görsellerin kullanımı kodu son gözlem kapsamında, tüm öğretmenlerin bu kodu kullandığı belirlenmiştir. Yapılan farklı desen çalışmalarının örnek olarak sunulması çocukların desenlerin özelliklerini (dalgalı, düz, yatay, dikey) somutlaştırmalarına yardımcı olduğu (Ö2), somut materyaller üzerinden açıklamalarda bulunarak çocuklara örnekler sunduğu (Ö3, Ö4), deniz canlılarını saydırmak için görselleri ve çizimleri kullandığı (Ö6) gözlemlenmiştir.

Ö2 çocuklara tavşan resmi üzerine yapılan farklı desen çalışmalarını gösterdi. Kullanılan renklere ve desenlere dikkat çekerek hepsi üzerinde desenlerin dalgalı, düz, yatay, dikey oluşlarına dikkat çekti. Ö2, “İstersen dik yap, istersen çarpı. Ama

belli bir düzen içerisinde. Hani geçen gün Aborjin sanatı yaptık ya orada da noktalarla belli bir düzen izliyordu.” (Parmağıyla havada nokta koya koya anlatıyor bunu.) “Burada da çizimleri belli bir düzende kullanacağız.”

‘Harf Evim’ adında sesli harflerden oluşan bir ev resmi asılıydı duvarda ve Ö3 onu göstererek çocuklara “Peki, şimdi gelelim bu hangi sesteki çocuklar?” Çocuklar “Aaa” diye bağırdılar. Ö3, “Peki bana ‘a’ sesi ile başlayan nesneler söyler misiniz?”

Ö6, “Şimdi burada karışık şekilde verilmiş deniz canlıları var. Bu aşağıda da Sarı, balon balığı var. Bu balon balığından burada kaç taneyse (parmağıyla yukarıdaki bölümü gösteriyor.) karşısında o kadar kutu boyuyorsunuz. Dur hatta şimdi bir de çizerek göstereyim.”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde çizim ve görselleri, çocukların bilgiyi destekleme ve somutlaştırma, çocukların kavrayışlarını güçlendirmek için çeşitli etkinliklerde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Müdahale sonrasında ise, öğretmenler arasında farklılıklar gösterdiği, bazı öğretmenlerin bu stratejiyi çeşitli yöntemlerle zenginleştirerek kullanmaya devam ederken, diğerlerinin bu stratejiyi daha sınırlı bir şekilde uyguladığı belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar diyalog yoluyla sağlanan aşamalı desteklemenin, çocukların kendi başlarına ulaşamayacakları anlamı geliştirmelerine ve bu anlamları kendi düşüncelerinin bir sonucu olarak tanımlarına olanak tanımaktadır (Fernández, Wegerif, Mercer ve Rojas-Drummond, 2001; Game ve Metcalfe, 2009; Lucero, 2014). Lucero (2014) öğretmenin sorduğu soruların yanıtını çocuklara ipuçları vererek buldurmasını makro aşamalı destekleme olarak tanımlanmaktadır. Çocukların kendi anlam sürecini yapılandırmasını teşvik eden bir strateji olarak görülmektedir. VÖMED ön gözlemlerinde öğretmenin kullandığı bir tohumun büyüme aşamalarının resmi üzerinden açıklamalarda bulunması sözel olmayan ipuçları ile çocukların süreci gözlemlemesini teşvik eden bir yöntemdir. Öğretmenlerin resim, video, çizim ve jestler gibi sözel olmayan bağlamlarla birlikte dili kullanması çocukların olayları hatırlamalarını, ayrıntılandırmalarını ve düzenlemelerini desteklemektedir (Rowe, Silverman ve Mullan, 2013). Diehm, Wood, Puhlman ve Callendar’ın (2020) yaptığı çalışmada, çocukların animasyonlu bir hikâyeyi yeniden anlattıklarında daha uzun hikâyeler oluşturdukları, daha fazla sözdizimi, sözcük çeşitliliği ve daha fazla eylem fiili kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kategori 4.2. Anlayışın Derinleştirilmesi. Anlayışın derinleştirilmesi kategorisi, anlayışın kontrolü, farklı bağlamlarda kontrol, yanıtların ilişkilendirilmesi ve dikkat edilmesi gereken özelliklerin vurgulanması kodlarını içermektedir.

Kod 4.2.1. Anlayışın Kontrolü. Anlayışın kontrolü kodu ön gözlem kapsamında, tüm öğretmenlerin bu kodu kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilgiyi hatırlatma ve pekiştirme (Ö2), olayları ve süreçleri anlama (Ö3), kavramların anlaşılmasını sağlama (Ö4), düzeltme ve öğrenilen bilgiyi pekiştirme (Ö6) ve çocukların yanıtlarını derinleştirme (Ö4, Ö6) gibi amaçlarla çocuklara yönelttikleri sorularla bu süreci yönettikleri gözlemlenmiştir. Tüm öğretmenlerin farklı amaçlarla da olsa anlayışın kontrolünü sağlamak üzere çocuklarla diyalog kurdukları gözlemlenmiştir.

Ö2, günü değerlendirme zamanında çocuklara daha çok gün içinde ne yapıldığına yönelik betimleyici soruları kullanıyor. Çocukların hatırlamasına yönelik “Bugün hangi rengi yaptık? Hangi ağacı yaptık? Öğrendiğimiz şarkının adı neydi?” gibi sorular soruyor.

Ö3, “Dün baktığımızda yerlerde su birikintileri vardı ama bugün baktığımızda su birikintileri yok. Acaba ne oldu onlara?” diye bir soru yöneltti. Çocukların yanıtlarını dinlerken bir çocuğun “Güneş onu kurutuyor yerden” yanıtına odaklanarak “Peki kuruyunca ne oluyor o ıslaklıklara?” diyerek anlayışın kontrolünü sağladı.

Ö4, “Peki bir bitkinin büyümesi için neler gerekli?” Ç1, “Su” Ö4, “Başka ne gerekli?” Ç2, “Güneş” Ö4, “Güneş değil mi? Evet çok güzel. Başka ne gerekli? Çok önemli bir şey. Su ve güneşi söylediniz. Başka ne gerekli?” Ç3, “Toprak” Ö4, “Toprak, başka. Çok önemli bir şey. Olmazsa olmaz. Bir canlının, bir insanın yaşaması için hayati ihtiyaç. Hayır, hiçbiriniz bilemediniz.”

Ö6, “Kare, üçgen, daire, değil mi? Şimdi bakın buradaki karenin içine ne yapmışlar?” Ç, “Yuvarlak çizmişler.” Ö6, “Buradaki dairenin içine?” Ç, “Çarpı.” Ö6, “Çarpı değil, artı işareti.” (Havada da artı işareti yaptı.) “Üçgenin içine?” Ç, “Nokta.” Ö6, “Şimdi siz de burada gördüğünüz tüm karelerin içine yuvarlak çiziyorsunuz. Dairelerin içine burada şekilde gördüğünüzün aynı, artı. Üçgenin içine ne? Ç3, söyle bakalım, bu ne?” Ç3, “Nokta.” Ö6, “Evet, üçgenin içine bir sadece bir nokta çiziyorsunuz.”

Anlayışın kontrolü kodu son gözlem kapsamında, tüm öğretmenlerin bu kodu kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin anlatmak istediğinin çocuk tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek üzere sorular sorduğu ve çocuklarının yanıtlarına ulaşma süreçlerini ifade etmelerini istediği gözlemlenmiştir.

Ö2, çocuklara “Nereden anladınız tavşan olduğunu?”

Ö3, “Hangi sesleri hatırlıyorsunuz?”

Ö4, “Geri dönüşümden ne anladın?”

Ö6, “Nereyi kırmızı boyayacaksın? Göster.”

Öğretmenlerin, VÖMED müdahalesi öncesinde çocukların anlayışını kontrol etmek amacıyla kavramların anlaşılmasını sağlamak, olayları ve süreçleri derinlemesine anlama, bilgiyi hatırlatma ve pekiştirme, düzeltme ve öğrenilen bilgiyi pekiştirme gibi amaçlarla çocuklara sorular yöneltilmesi gibi çeşitli stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Müdahale sonrasında ise çocukların belirli kavramları anlaşılması istendiği gibi anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek ve çocukların belirli etkinliklerde ne yapacaklarını anladıklarından emin olmak amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir.

Kod 4.2.2. Farklı Bağlamlarda Kontrol. Seçenek sunma kodu ön gözlem kapsamında, hiçbir öğretmenin bu kodu kullanmadığı, son gözlem kapsamında ise iki öğretmen tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Son gözlem kapsamında öğretmenin çocuğun paylaşma davranışını evdeki bir duruma transfer edebilme becerisini kontrol etmeye (Ö2), sınıfta öğrendikleri sessizlik ve saygı kurallarını farklı bir sosyal bağlam olan kütüphanede nasıl uygulayacaklarına (Ö3) yönelik soru sorduğu gözlemlenmiştir.

Ö2, “Biz sınıfta oyuncakları paylaşarak oynuyoruz, peki evde kardeşinle oynarken oyuncakları nasıl paylaşabilirsin?”

Ö3, “Biz burada sınıfta sessiz olduğumuzda nasıl davranıyoruz? Peki, kütüphanede nasıl davranmalıyız? Benzer mi, farklı mı? Nasıl yapmalıyız? Neden orada da sessiz oluyoruz, peki?”

Öğretmenlerin VÖMED müdahalesi sonrasında farklı bağlamlarda kontrol kodunu kullandığı, çocuklara sınıfta öğrendikleri kavramları veya davranışları evde, kütüphanede veya diğer sosyal ortamlara nasıl uyarlayabileceklerini sorgulayan sorular yönelttikleri belirlenmiştir.

Kod 4.2.3. Yanıtların İlişkilendirilmesi. Yanıtların ilişkilendirilmesi kodu ön gözlem kapsamında hiçbir öğretmenin bu kodu kullanmadığı, son gözlem kapsamında ise iki öğretmen tarafından kullanıldığı gözlemlenmiştir. Son gözlem kapsamında ise, öğretmenlerin çocuğun önceki bilgisiyle yeni bir soruyu ilişkilendirip derinlemesine düşünmeyi teşvik ettiği (Ö2) ve bir çocuğun verdiği yanıtı diğer çocuğun bilgisiyle ilişkilendirdiği (Ö3) gözlemlenmiştir.

Ö2, “Sen tavşanların hızlı koştuğunu söyledin. Diğer hayvanlardan daha hızlı olduklarını söylemiştin. Peki, hızlı koşmaları onlara nasıl bir avantaj sağlar?”

Ö3, “Ç3, balinaların çok büyük olduğunu söyledi. Peki, Ç4, balinalar ne yer? Hangi küçük deniz canlılarıyla beslendiğini hatırlıyor musun? Nasıl doyuyorlar?”

Öğretmenlerin VÖMED müdahalesi sonrasında, yanıtların ilişkilendirilmesine yönelik iki farklı strateji uyguladığı belirlenmiştir. Birincisi, çocuğun önceki bilgisini yeni sorulan sorunun yanıtıyla ilişkilendirerek bir üst düşünme sürecinde yanıtlamasıdır. İkincisi, bir çocuğun yanıtının aynı konuda diğer bir çocuğun yanıtıyla ilişkilendirerek ileri düzey zihinsel düşünmeye geçtiği belirlenmiştir.

Kod 4.2.4. Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerin Vurgulanması. Dikkat edilmesi gereken özelliklerin vurgulanması kodu ön gözlem kapsamında öğretmenler, çocukların dikkatini belirli özelliklere ve detaylara çekmek için çeşitli yöntemler kullanmışlardır. Bu kod kapsamında, öğretmenlerin kavramsal farkındalık oluşturma (Ö2, Ö4) ve belirli özelliklerin önemini vurgulama (Ö6) amacıyla bu kodu kullandıkları gözlemlenmiştir. Özellikle Ö6 çocukların çizim ve boyama faaliyetlerinde belirgin yapabilmeleri için doğru renk ve uygulamaya dikkat etmelerini sağlamıştır.

Ö2, “Bakar mısınız? Bir çiçeğin yakından görünüşü, şunlara yaprak, denir. Peki, içindeki bu nokta nokta olan şeylere ne denir? Hiç duydunuz mu polen diye bir şey? Polenler ne işe yapıyor?” Çocuklardan biri, “Arılar bal yapıyor onunla.” dedi.

Ö4, “Şimdi siz bu aşamaları güzel bir şekilde boyuyorsunuz. Burada fasulye beyaz ama siz sarı yapabilirsiniz. Yapraklarını yeşil yapın, filizlendiğinde şu oluşan kısım yeşil olacak.

Ö6, “Yazı kaleminle yaparsan silik kalabilir, belirgin olmaz. Ne yaptığını göremeyiz. Koyu bir renkle yapman lazım. Keçeli boyalarınla mesela.”

Dikkat edilmesi gereken özelliklerin vurgulanması kodu son gözlem kapsamında, çocukların verilen görevi yerine getirirken estetik zevklere dikkat etmeleri, öğretmenlerin hem takdir hem de yönlendirme sağladığı ve estetik düzeni pekiştirmeye yönelik etkinlik yaptırdığı (Ö2), çocukların belirli bir kavram/durumla ilişkilendirilen görevleri yerine getirmeleri amacıyla onları seçme ve karar verme sürecine dâhil ettiği (Ö3), çocukların verilen görevi yaparken sıra ile önce birini bulup sonra boyayıp daha sonra bir diğerine

geçmesini vurguladığı (Ö4), çocuklara yapıştırma işlemi sırasında diğer elleriyle baskı uygulamaları detayını söylediği (Ö6) belirlenmiştir.

Ö2, blok merkezini toplayan çocuklara “Renklerine göre ayırmanız çok güzel oldu. Elinize sağlık” dedi.

Ö2 çocuklara tavşan resmi üzerine yapılan farklı desen çalışmalarını gösterdi. Kullanılan renklere ve desenlere dikkat çekerek hepsi üzerinde desenlerin dalgalı, düz, yatay, dikey oluşlarına dikkat çekti. Ö2, “İstersen dik yap, istersen çarpı. Ama belli bir düzen içerisinde. Hani geçen gün Aborjin sanatı yaptık ya orada da noktalarla belli bir düzen izliyordu.” (Parmağıyla havada nokta koya koya anlatıyor bunu.) “Burada da çizgileri belli bir düzende kullanacağız.”

Ö3, Harf Evim adlı keçeden yapılma bir materyal çıkardı. Sınıfa yönelerek “Çocuklar, istediğiniz bir kartı seçip, çevirip bakın. Hangi sesle başlıyorsa oraya yapıştırmanızı istiyorum.” dedi.

Ö4, “Karıştırmamak için tek tek önce bul, sonra boya.”

Ö6, “Onu yapıştırırken diğer elinle bas.”

Öğretmenler VÖMED müdahalesi öncesinde, çocukların belirli detaylara odaklanmasını sağlamak amacıyla kavramları görsel olarak ve ayırıcı özelliklerini tanıttığı, müdahale sonrasında ise öğretmenlerin çocukların verilen görevleri yerine getirirken estetik unsurlara dikkat etmelerini sağlamak için yönlendirmeler yaptığı ve onları teşvik ettiği, çocukların görevleri yerine getirirken adım adım bir sıralama yaparak süreci düzenlemeleri gerektiği, yapıştırma işlemi sırasında doğru teknikleri kullanmaya yönelik uygulamaları paylaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çocuklara aktarmak istediklerinin çocuk tarafından aynı şekilde anlaşıldığından emin olmak için anlayışın kontrolü, farklı bağlamlarda kontrol, yanıtların ilişkilendirilmesi ve dikkat edilmesi gereken özellikleri vurgulama gibi stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. VÖMED müdahalesi sonrasında öğretmenlerin sorular sorarak çocukların anlam süreçlerine ve öğrendiklerini farklı bağlamlara transfer etme sürecine dair kontrollerde bulunduğu, çocuğun verdiği yanıt önceki bilgileriyle karşılaştırmasını isteyerek anlam sürecini kendi yapılandırmasına teşvik ettiği ve bir çocuğun yanıtını diğer bir çocuğun yanıtlarını ilişkilendirerek düşünme sürecine katkıda bulunmaya çalıştığı, bunu yaparken çocuklara dikkat edilmesi gereken özellikleri vurgulayarak etkili bir öğrenme ortamı yarattığı belirlenmiştir. Vygotsky (1978) dilin, çocukların düşünme süreçlerini şekillendiren ve sosyal etkileşimlerini yönlendiren bir

araç olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Öğretmenin çocuklarla kurduğu bu etkileşimin onların düşünce yapısını şekillendirmede rol oynamaktadır (Imai, Kanero ve Masuda, 2016; Mercer ve Howe, 2012).

Görüşme ve Geri Bildirim Oturumlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar. “Okul öncesi öğretmenlerin Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımına” yönelik sağlanan mentörlüğe ilişkin deneyimleri nasıldır?” sorusuna (2.c) yönelik olarak, mentilerle yapılan görüşmeler ve mentörlük desteği sonrasında katıldıkları geri bildirim oturumlarında alınan notlar ve görüşme kayıtları incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

VÖMED Grubu ile Yapılan Görüşme ve Geri Bildirim Oturumlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin mentörlük sürecine ilişkin deneyimlerini anlamak amacıyla yapılan görüşmelerden ve VÖMED sırasında yapılan geri bildirim oturumlarından elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmaktadır.

Tablo 16

Görüşmeler ve Geri Bildirim Oturumları

Tema	Kategori	Kod
Öğretmenlerin Mentörlük Sürecine İlişkin Deneyimleri	Pozitif Duygular	Memnuniyet ve Motivasyon Destek ve Takdir Başarı Deneyimleri
	Aktarımı İzleme	Dil Gelişimini Destekleyen Ortamların Düzenlenmesi
	Zorluklar	Uygulama Zorlukları Zaman Kısıtlamaları

Tablo 16 incelendiğinde, mentilerle yapılan görüşmeler ve mentörlük desteği sonrasında gerçekleştirilen geri bildirim oturumlarından toplanan veriler analiz edilmiştir. Bu analize göre Öğretmenlerin Mentörlük Sürecine İlişkin Deneyimleri, Pozitif Duygular (Memnuniyet ve Motivasyon, Destek ve Takdir, Başarı Deneyimleri), Aktarımı İzleme (Dil Gelişimini Destekleyen Ortamların Düzenlenmesi) ve Zorluklar (Uygulama Zorlukları, Zaman Kısıtlamaları) kategorileri olarak belirlenmiştir. Bu kategorilere bağlı kodlara yönelik bulgular sunulmuştur.

Kategori 1.1. Pozitif Duygular. Pozitif duygular kategorisi, memnuniyet ve motivasyon, destek ve takdir, başarı deneyimleri kodlarını içermektedir.

Kod 1.1.1. Memnuniyet ve Motivasyon. VÖMED sürecindeki geri bildirim oturumları, öğretmenlerin pozitif duygular geliştirdiği ve sürece yönelik motivasyonlarının belirgin şekilde arttığına işaret etmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında çocukların davranışlarına karşı daha anlayışlı ve motive edici bir yaklaşım benimsemelerine yol açmıştır. Aynı zamanda mentörlük sürecinin kendilerine sunduğu fırsatları değerlendirmişlerdir.

Ö2, “Çocukların arkadaşlarıyla konuşması beni rahatsız ederdi. Sinir ederdi demeyeceğim. Bir şekilde idare ediyoruz. Ama bunun kötü bir şey olmadığını öğrendim. Sadece sessiz konuşmalarını istiyorum. Ben de şöyle bir nefes alıyorum. (Derin nefes alır.) O söylediğin çiçeği üfleme, mumu söndürme gibi. Ben bir de böyle şeyleri seviyorum. Çocuklara da yaptırmaya başladım.” diyerek çocuklara daha pozitif ve motive edici bir yaklaşım benimsediğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö2’de çocukların arkadaşlarıyla konuşmasının kendisini rahatsız ettiğini ancak bu durumu yönetmeyi öğrendiğini paylaşmıştır. Ö3, çocukların sohbet konusu ilgilerini çekmediğinde kendi aralarında konuşmaya başladıklarını belirtmiş, “Eskiden bunu hemen engelledim, ama şimdi onların ne konuştuğunu dinliyorum. Konuşmalarını yönlendirip, ilgilerini tekrar kazanmaya çalışıyorum.” diyerek artık bu durumu bir fırsat olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir. Her iki öğretmenin de bu süreçte çocuk davranışlarına yönelik daha anlayışlı ve motive edici bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Mentörlük ve geri bildirim oturumlarının öğretmenlerin sınıf içi rollerini yeniden şekillendirmesi, onların daha kolaylaştırıcı ve çocuk merkezli bir yaklaşımı benimsemelerine olanak tanır. Bu tür programların etkileri, mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini artırma yönündeki katkılarında da açıkça görülmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katıldıklarında, çocukların bireysel ihtiyaçlarına daha duyarlı hale geldiklerini ve sınıf yönetiminde daha motive edici, esnek ve katılımcı yöntemler benimsediklerini ortaya koymaktadır (Brunsek vd., 2020; Egert vd., 2018). Ö4, “Mentörlüğü de bana bir şeyler katması için kabul ettim. Benim bu çalışmayı kabul etmemdeki birinci amacım senin gelip vakit ayırıp bizim sınıflarımıza girmendi. Neden bizden birileri akademide bizi temsil etmesin dedim. Mesela bizleri yetiştireceksiniz. Sırf bu yüzden ileride daha iyi yetiştirebilirsin diye katkıda bulunmak

istedim. Hı bu sırada da ben ne öğrenebilirim amacım buydu.” ifadesiyle, mentörlük sürecine katılma motivasyonunun hem kendini geliştirmek hem de gelecekteki öğretmenlerin daha iyi yetişmesine katkıda bulunmak olduğunu dile getirmiştir. Aspfors ve Fransson (2015), öğretmenlerin mentörlük sürecine katılma sebeplerinden birinin kişisel gelişim olduğunu belirtirken, aynı zamanda bu süreçlerin öğretmenlere mesleki tatmin sağladığını ve eğitimde sürdürülebilirliği destekleyen bir rol oynadığını ifade etmektedir. Ö6, eğitim süreci boyunca sadece yeni bilgiler edinmekle kalmayıp, aynı zamanda kendi fikirlerini paylaşarak bu süreçte daha fazla gelişim kaydettiğini ifade etmiştir. Ö6, *“Eğitimler boyunca sadece eğitim almış olmadık fikirlerimizi de paylaşıp daha çok geliştirebildik. Ben şahsen sıkılmadım. Sadece bazı anlamını bilmediğim yeni sözcükler vardı. Onları da sizden öğrendik.”* ifadesiyle, eğitim sürecinin kendisi için verimli geçtiğini belirtmiştir. *“Hepsini uyguladım mı? Derseniz yok yapamadım. Aklımda kaldığı kadar, en çok dikkatimi çeken şeyleri yapmaya çalışıyorum, çalıştım.”* diyerek, eğitimlerden edindiği bilgilerin sınıf uygulamalarına yansması konusunda elinden geleni yaptığını ve bu sürecin özellikle dikkatini çeken unsurlarını uygulamaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmenlere bireyselleştirilmiş bir mentörlük sunulması, onları kendi öğrenme hedeflerini belirlemeye teşvik ettiği gibi öğretmen memnuniyeti ve refahı için öngörü sağlamaktadır (Winter, Bressman ve Efron, 2020).

Kod 1.1.2. Destek ve Takdir. VÖMED süreci sırasında, öğretmenlerin aldıkları destek ve süreçten duydukları takdir duygusu, sınıf içi uygulamalarına ve pedagojik yaklaşımlarına olumlu yönde etki etmiştir. Bu süreç, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlarken, çocukların eğitime yönelik stratejiler geliştirmelerine de olanak tanımıştır. Bu süreçte öğretmenlerin, kendilerine sunulan desteği ve mentörlük sürecinin sunduğu fırsatları takdir ettikleri gözlemlenmiştir.

Ö2, *“Özellikle çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik farklı stratejiler geliştirme konusunda bana çok yardımcı oldunuz.”* ifadesiyle, mentörlük sürecinde aldığı desteğin pedagojik yaklaşımları üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır. Ö3, *“Sayenizde çocuklarla plan yaparak oynamayı alışkanlık haline getirdik. Bu birkaç günde bile oluyor. Çocuklar geldiklerinde hep merkezlere çekiliyorlardı. Artık arkadaşlarıyla plan kuruyorlar ve tabii bunu ben çizdiriyorum.”* diyerek, süreçte aldığı desteğin, çocukların oyun oynama alışkanlıklarını değiştirmede ve planlı oyun davranışlarını kazandırmada ne kadar etkili olduğunu vurgulayarak bu sürece olan takdirini ifade etmiştir. Ö4, *“Ben böyle*

gençleri çok destekliyorum zaten. O kadar vakit gözlemledin, not aldın, bizimle konuştun. Öyle kâğıt verip gitmiyorsun. Hep burada olman iyi bir deneyimdi. Örnek almaya çalıştım.” ifadesiyle, mentörlük sürecinde aldığı birebir desteğin kendisi için ne kadar değerli olduğunu ve bu süreci olumlu bir deneyim olarak gördüğünü belirtmiştir. Ö6, “Önce sınıfta bir yetişkin olması fikri beni bir rahatsız etti ama siz olunca, böyle güler yüzlüsünüz. Alıştım hemen. Rahatsız hissetmedim. Sanki stajyerlere öğrettiğimiz gibi oldu, bu defa siz bize öğrettiniz. Özellikle çocuklarla daha uzun konuşma, ağızdan çıkacağı düşünme fırsatı kazandım.” diyerek, mentörlük sürecinde başlangıçta yaşadığı çekinceleri aştığını ve bu süreçten olumlu bir deneyim kazandığını, özellikle iletişimde daha dikkatli olma ve kendini geliştirme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir. Alanyazında, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarını artırarak daha bilinçli ve etkili yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanıdığı pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Darling-Hammond vd., 2017; Schachter, Gerde ve Hatton-Bowers, 2019). Sınıf kalitesini artırmak için yalnızca öğretmenlerin mesleki eğitimine odaklanan etkinlikler yerine, öğretmenlerin etkileşim kurabildiği, mentörleriyle iletişim kurma ve anında geri bildirim alma imkânı bulduğu mesleki gelişim programlarının daha etkili bir sistem sunacağı düşünülmektedir. Bu tür programların, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını iyileştirme ve öğrenme ortamlarını geliştirme potansiyelini artırabileceği öngörülmektedir (Early vd., 2007; Landry vd., 2009). Yapılan bu çalışmada, VÖMED sürecindeki sağlanan destek ve yönlendirme sayesinde öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını farkındalıkla daha ileriye taşımaya çalıştıkları ve bu sürece dair takdirlerini ifade ettiklerini ortaya koymaktadır.

Kod 1.1.3. Başarı Deneyimleri. VÖMED süreci boyunca öğretmenlerin kazandıkları yeni beceriler ve bu becerileri sınıf ortamında uygulamaları, başarı deneyimleri kodu altında incelenmiştir. Bu süreç, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanırken, sınıf içi uygulamalarında da ilerlemeler kaydetmelerine olanak tanımıştır.

Ö2, eğitimlerde daha önce bilmediği kavramları öğrendiğini belirtmiş ve “Bir mentörlük nedir? Bir ileri düzey zihinsel işlevler nedir? (Bilmiyorum anlamında dudak büktü), artık biliyorum.” diyerek bu kavramların farkındalığını artırdığını ifade etmiştir. Ö3 ise çocukların konuşmalarını genişletme konusunda öğrendiği stratejileri uygulamaya başlamış ve “Çocuğun söylediğini tekrar edip hemen arkasından bir soru ekledim.

Konuşmayı devam ettiren sorular oluyor. Mesela, eskiden ‘Niçin?’ sorusunu hiç kullanmazdım. Ama artık kullanıyorum. Çocuk ne derse ‘Niçin?’ diye sorduğumda, daha fazla anlatmaya başladılar.” diyerek bu yöntemi sınıfında başarıyla kullanmaya başladığını belirtmiştir. Ö4, *“Drama seminerleri, satranç sertifikası aldım mesela. Bizimle ilgili olan pek çok şeye, hatta ilgili olmayan şeylere bile kendimi geliştirmem için katılmaya çalıştım. Birebir çalıştığım kimse olmamıştı bu iyi bir deneyim oldu bana.”* ifadesiyle, çeşitli eğitim ve seminerlere katılarak kendini geliştirme yönündeki başarılarını ve mentörlük sürecinde birebir çalışmanın kendisi için yeni ve olumlu bir deneyim olduğunu dile getirmiştir. Ö6 ise sınıf yönetimi konusunda yaşadığı zorlukları, konuşma çubuğu gibi pratik çözümlerle aşarak başarıya ulaşmıştır. *“Aynı anda konuşmaları, aynı anda tuvalet-su ihtiyaçlarının gelmesi, kitap okurken bölmeleri çok canımı sıkardı. Şimdi konuşma çubuğunu elimde tutuyorum; ben vermeden konuşamıyor kimse.”* diyerek bu yöntemi kullanarak sınıf içinde düzeni sağlamada önemli bir ilerleme kaydettiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin çocukların öğrenme çıktılarını kullanarak mesleki gelişimlerinde onlara yol gösterici olacak becerilerin kazanılması konusunda mentörler ile iş birliği yapmaları öğrenme etkinliklerine ve mesleki öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Van Gasse vd., 2016). Bu bulgular, VÖMED sürecinde öğretmenlerin edindikleri bilgileri sınıf ortamında başarıyla uygulayarak, öğretmen-çocuk iletişimine ve sınıf yönetimine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı ilkeleri takip eden mentörlük programları, öğretmen yeterliliğinin, öğretme coşkusunun ve iş tatmininin artmasını teşvik etmektedir (Beutel ve Spooner-Lane, 2009; Reeves vd., 2022; Richter vd., 2013).

Kategori 1.2. Aktarımı İzleme. Aktarımı izleme kategorisi, dil gelişimini destekleyen ortamların düzenlenmesi kodunu içermektedir.

Kod 1.2.1 Dil Gelişimini Destekleyen Ortamların Düzenlenmesi. Aktarımı izleme kategorisinde yer alan dil gelişimini destekleyen ortamların düzenlenmesi kodu kapsamında, öğretmenlerin VÖMED süreci boyunca sınıf içinde gerçekleştirdikleri fiziki düzenlemelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu süreçte, tüm öğretmenler, serbest oyun zamanında çocuklardan öncelikle kullanacakları merkezleri ve oyun arkadaşlarını ve oynayacakları oyunu planlamalarını istemiş ve bu planların uygulanmasını yakından takip etmiştir. Ö2, çocukları öğrenme merkezlerinde oyuna yönlendirirken bir oyuncanın

arma ve iplerini kolye yaparak çocukların kullanmasını sağlamıştır. Çocuklardan farklı merkezde oynamak isteyen olunca o merkezin olduğu bölümde kutuda olan kolye varsa onu boynuna takarak o merkeze girebildiğini göstermektedir. Merkez değiştirmek istediklerinde ise o merkezdeki bir çocukla anlaşarak kolyelerini değiştirdikleri gözlemlenmiştir. Ö2, merkezlerdeki oyuncakları kullanarak çocukların oyuna dâhil olmalarını sağlamış ve kolyeler aracılığıyla merkez değişimi yapmalarına izin vermiştir. Aşağıda Ö3'ün sınıfına ait örnekler ise, çocukların günlük oyun planlamalarını önce belirledikleri, ardından bu planları kâğıda çizdikleri ve merkezlerde oyun oynarken fotoğraflandıkları görülmektedir. Bu örnekler, çocukların oyun süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında aktif katılımlarını göstermektedir. Ö4 ve Ö6'nın sınıfında resim yapmakta zorlanan çocukların bu yöntem sayesinde zamanla resim yapmaya istekli hale geldikleri ve planlamalarında gelişimler sağladıkları gözlemlenmiştir. Ö4 merkez değişimi döngüsünü uygulamaya dikkat edememiş ve çocukların oynamaya karar verdikleri merkez için planlama yapmalarını teşvik etmiştir. Ö6'nın ise merkez değişimlerini kendisinin sözel yönergelerle takip ettiği belirlenmiştir.

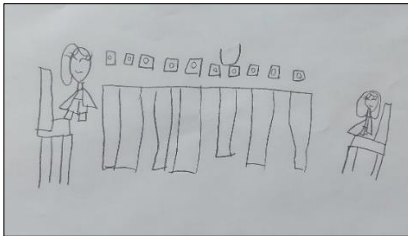


“Halıda tek başıma yeşil arabayla taksicilik oynayacağım.”

Görsel 1. Ç4'ün Oyun Planlaması



Görsel 5. Ç4'ün Merkezde Oyunu

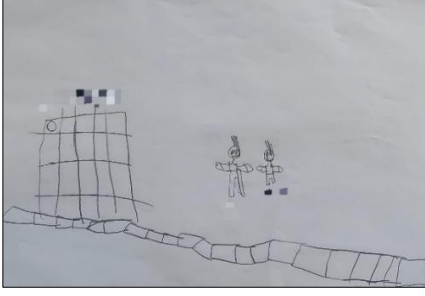


“Masada Ç7 ile beraber, küçük bloklarla oynayacağız.”

Görsel 2. Ç2'nin Oyun Planlaması



Görsel 6. Ç2'nin Ç7 ile Merkezde Oyunu



“Blok merkezinde ahşap bloklarla duvar yapacağız.”

Görsel 3. Ç3’ün Ç5 ile Oyun Planlaması



Görsel 7. Ç3’ün Ç5 ile Blok Merkezinde Oyunu



“İki kişi satranç oynayacağız, masada.”

Görsel 4. Ç1’in Ç7 ile Oyun Planlaması



Görsel 8. Ç1’in Ç7 ile Merkezde Oyunu

Oyun planlama modelini uygulayan öğretmenlerden Ö2 ve Ö3’ün, çocuklara yönlendirme yapmaksızın planlama sonrasında serbest zaman bitimine kadar oyun akışını çocukların kendilerinin düzenlemelerine olanak tanıdığı gözlemlenmiştir. Örneğin, bir çocuğun oynamak istediği merkeze katılabilmesi için o merkezde bulunmayı temsil eden materyalleri kontrol ettiği, bu merkezde yer varsa katıldığı, değilse bir arkadaşından izin alarak ya da sıraya girerek beklemesi gerektiği görülmüştür. Öğretmenin, doğrudan yönergelerle yönlendirme yapmadığı ancak çocukları tamamen serbest de bırakmadığı; böylece onların öğrenme süreçleri üzerinde büyük ölçüde kontrol sahibi olmalarına izin verdiği bir öğrenme ortamını desteklediği görülmüştür (Weisberg, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013). Bu ortamda, öğretmen sınıf içindeki öğrenme merkezlerini etkin şekilde kullanmış; çocukların materyaller aracılığıyla yönlendirilmesini sağlayarak bağımsızlıklarını desteklemiştir.

Araştırmalar, oyun planlama modelinin özellikle küçük grup çalışmaları ve oyun bağlamlarında, çocukların daha planlı kararlar almalarını teşvik ettiğini, bununla birlikte akran etkileşimini ve dil gelişimini destekleyen ortamlar oluşturulmasına katkıda

bulunduğunu göstermektedir (Aydın, Adıgüzel ve Ünsever, 2024; Timmons, Pelletier ve Corter, 2015). Yapılan araştırmalar, oyun planlama modelinin çocukların okuma yazma becerilerine (Güler, 2007) ve bu becerilere temel oluşturan konuşma, dinleme, güven ve bağımsız davranış geliştirme, öz düzenleme ve problem çözme gibi becerilere de olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Ertürk Kara vd., 2016). Bu sayede çocuğun oyun planı içinde kendi eylemleri ve oyun davranışları üzerinde bir seçimde bulunabildiği ve bağımsız olarak keşfetme sürecini deneyimlediği, böylelikle öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik kanıtlar sunmaktadır (Barnett vd., 2008; Diamond vd., 2019; Skene ve diğerleri, 2022).

Kategori 1.3. Zorluklar. Zorluklar kategorisi, uygulama zorlukları ve zaman kısıtlamaları kodlarını içermektedir.

Kod 1.3.1. Uygulama Zorlukları. VÖMED sürecinde, öğretmenlerin etkinlik yönetimi süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar, bu kod kapsamında ele alınmaktadır. Bu zorluklar, özellikle öğretmenlerin öğrendiklerini yeni bilgileri ve stratejileri uygulama aşamasında yaşadıkları uyum sorunları ve etkili iletişim kurma zorluklarıdır.

Ö2, çocuklarla daha fazla iletişim kurma gerekliliği nedeniyle başlangıçta etkinlikleri ve çocuklara dikkat etmeyi bir arada yönetme konusunda zorluk yaşamıştır. *“Ama ilk başta etkinliği mi vereceğim yoksa onlara mı dikkat edeceğim karıştı. Üçüncü gün daha iyiydi. Bir de senin sorularını gördükçe ben de yapmaya çalıştım tabii.”* diyerek bu süreci zamanla daha iyi yönetebildiğini ifade etmiştir. Ö3 ise sınıfta her zaman hazırlıklı olmanın önemini vurgulamış ve *“Gerçi ben hep planımı yapmış olarak gelirim. Öyle olduğu için oyun zamanı çocukları gözlemleyip, onlarla oynayabiliyorum. Stajyerime vereceğim görev de hazırdır. Masamın üstüne koyarım. Benim okuyacağım kitap da sonra kullanacağım materyal varsa o da hazırdır masamda. Güne öyle başlarım. Planlarımı haftalık yaparım ben.”* diyerek uygulamalarını düzenli bir şekilde planladığını ifade etmiş ve her an duruma hazır olmanın önemini ortaya koymuştur. Bir eğitim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın önemli olan nitelikli bir uygulayıcıya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uygulayıcı öğretmendir ve öğretmenin de pedagojik zorluklarla başa çıkmak için önceden planlı ve yeterince hazırlıklı olması gerekmektedir (Eide, Goldhaber ve Brewer, 2004). Nitekim öğretmenlerin hazırlıklı olmamaları, eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Cooper, 2019). Ö4, *“Ben çok iyiyim*

diyemem hani ama uygulamaya çalıştıklarım oldu. Mesela, neyi yapıyormuşum ona dikkat etmeye başladım. Ne yapmam gerekmiş, onu öğrendim. Dil bir anda düzelmiyor ama isteyince, dikkat edince yapmaya başlıyorsun.” diyerek, öğrendiklerini sınıf içinde uygularken zorlandığını, ancak bu zorlukların farkında olup çaba gösterdiğini ve bu süreçte dil kullanımını düzeltmenin zaman aldığını vurgulayarak uygulama zorluklarıyla baş etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri ve uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları tanımları hem mesleki gelişimlerini desteklemekte hem de çocukların öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Smagorinsky, 1995; Zaretskii, 2009; Zonoubi, Rasekh ve Tavakoli, 2017). Ö6, *“Uygulamada çok zorlandım diyemem. Çocuklarla konuşmayı seviyorum. Ama soru sorma kısmında hani alışmışız otomatik sorular çıkıveriyor ağzımızdan. O sorduklarımızda kısır kalıyormuş. Daha çok çocukları konuşturup düşündürecek sorular sormak zaman alıyor sadece diyebilirim.”* diyerek, soru sorma stratejilerini geliştirme sürecinde karşılaştığı zorlukları ve bu zorlukları aşmak için zaman ve çaba gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin VÖMED sürecinde karşılaştıkları uygulama zorluklarını aşma çabalarını ve bu süreçte öğrendiklerini sınıf ortamında uygulama kararlılıklarını ortaya koymaktadır.

Kod 1.3.2. Zaman Kısıtlamaları. VÖMED sürecinde, öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri, eğitimlerin uygulanması sırasında yaşadıkları zaman kısıtlamaları olmuştur. Öğretmenler, mentörlük süreci boyunca öğrendiklerini sınıf ortamında hayata geçirmek için yeterli zamanı bulamamış ve bu durum, uygulamaların etkisini sınırlamıştır.

Ö2, zaman yetersizliğinin, eğitimlerin uygulama aşamasında karşılaştığı en büyük zorluk olduğunu dile getirmiştir. *“Ay hocam anlattıkların çok güzeldi, çok fayda verici şeyler bize de çocuklara da. Zaten uygulamaya çalıştım, gördün. Ama yazmamızı istediğin şeyler var ya, onların bu kadar çok olduğunu söyleyen katılmazdım... Zamanımız yok ki bizim yazmaya.”* diyerek, özellikle yazılı çalışmaların ve raporların zaman darlığı nedeniyle zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Başka bir çalışmada ise, öğretmenlerin belirlenen her bir konu başlığı için verilen ödevler ve sağlanan geri bildirimlerin, mesleki gelişimlerini desteklediği belirtilmiştir (Erdoğan, Yıldırım, Parpucu ve Ülkü, 2017). Ö3 ise eğitimlerin zamanlamasının uygun olmadığını belirterek, *“Aslında bu eğitim, senenin çok sonuna denk geldi. Şöyle ilk dönem, sene başında gelseydin... Çok daha fazla şeyler*

yapabilirdik.” diyerek eğitimlerin daha verimli olabilmesi için daha erken bir dönemde yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Ö4, *“İşte biraz daha zamanımız olsaydı daha verimli olurdu diye düşünüyorum.”* ifadesiyle, mentörlük sürecinin daha etkili olabilmesi için yeterli zamanın olmadığını, zaman kısıtlamalarının verimliliği olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Bu bulgular, zaman kısıtlamalarının öğretmenlerin mentörlük sürecindeki gelişimlerini sınırlayan önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimlerin zamanlaması ve kaynaklara olan ilginin azlığı, öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında daha etkili bir şekilde uygulamalarını engellemiştir. Mentörlük desteği, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmede ve sınıf içi uygulamalarını daha stratejik hale getirmede önemli bir araç olarak görülse de öğretmenlerin “yeterince zamanlarının olmadığını” ifade etmeleri bu çalışmanın sınırlılığı olarak görülebilir. Ö6, *“Eğitimlerin içeriği gerçekten faydalıydı, ancak ben bu dönem sürekli kutlamalar, hazırlıklar, mezuniyet bir türlü nasıl geçiyor anlayamıyorum. Hep bir yoğun. Öğrendim ama tam anlamıyla uygulayamadım, elimden geleni yaptım yine de. Ama çok fazla öyle üzerine zaman ayıracak bir vaktim olmadı. Verdiğiniz kitabı bile okuyamadım. Burada ne konuştusak, sınıfta ne konuştusak onunla kaldı.”* diyerek, zaman kısıtlamalarının, mentörlük sürecindeki uygulamalarını sınırlandırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılım sağlasalar da ders yükünün fazlalığı, günlük plan hazırlığı ve çocukların değerlendirilmesi gibi sınıf içi görevlerin öğretmenlerin mesleki gelişim programları için uygun ve yeterli zamanı bulamamalarına yol açtığı ifade edilmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Sınıfta tek öğretmen olması ve sınıf mevcudunun fazla olması öğretmenlerin iş yükünü arttıran nedenler arasında görülmektedir (Başturan ve Görgü, 2020). Bu durum, onların pedagojik becerilerini geliştirecek eğitimlere katılımını sınırlamaktadır. Etkili bir mesleki gelişim süreci için eğitimlerin esnek zamanlama, çevrim içi modüller veya kısa süreli yoğunlaştırılmış programlar gibi öğretmenlerin iş yüküne uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) ise bu durumda öğretmenlere formal (kurs veya seminer gibi) veya informal (meslektaşlarla okul içinde iş birlikli faaliyet yürütme) yetiştirme ve mesleki gelişim programlarına katılmaları amacıyla “mesai saatleri içinde birkaç saat süre tanınmasının” sistemin düzenlenmesi ve öğretmenlerin de mesleki gelişimden yeterince yararlanabilmeleri için çözüm sunmaktadır. Araştırmalara göre, öğretmenlerin iş yükünün azaltılmasının mesleki gelişim programlarına katılım oranlarını artırdığı ve bu katılımın da sınıf içi uygulamalara olumlu katkılar sunduğu gözlemlenmiştir (OECD, 2019).

VÖSİP ve VÖMED Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumları

“VÖSİP ve VÖMED müdahalelerinin, öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamaları üzerinde fark var mıdır?” sorusuna (3.a.) ilişkin olarak, her iki müdahalenin öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamalarındaki etkileri çapraz durum tema analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, iki müdahale grubuna ait kodlanan verilerin frekansları üzerinden değerlendirilmiştir. Böylelikle müdahalelerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamalarına nasıl bir etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

VÖSİP ve VÖMED gruplarının Sözel Yönergeler temasına ilişkin gözlem bulgularına ait frekanslar Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17

VÖSİP ve VÖMED Grubu Sözel Yönergeler Temasına İlişkin Gözlem Bulgularına Ait Frekanslar

Kod	Gözlemler	VÖSİP				VÖSİP Toplam	VÖMED				VÖMED Toplam
		Ö1	Ö5	Ö7	Ö8		Ö2	Ö3	Ö4	Ö6	
Dikkat Yönergeleri	Ön	1	1	1	2	5	2	1	1	2	6
	Son	1	2	4	2	9	4	3	1	2	10
Kontrol Yönergeleri	Ön	1	–	1	1	3	1	1	–	–	2
	Son	2	–	–	1	3	2	2	1	1	6
Kural Hatırlatma	Ön	1	–	1	1	3	1	1	2	1	5
	Son	1	–	2	1	4	1	1	4	1	7
Onaylama Geri Bildirimi	Ön	2	–	2	–	4	–	–	–	–	–
	Son	2	1	–	–	3	1	2	1	2	6
Onaylamama Geri Bildirimi	Ön	1	2	–	2	5	1	–	1	–	2
	Son	2	–	1	–	3	4	–	1	–	5
İfadelerin Genişletilmesi	Ön	2	–	–	–	2	2	–	–	–	2
	Son	1	1	4	1	7	3	2	–	2	7
Toplam	Ön					22					17
	Son					29					41

Tablo 17’de, Sözel Yönergeler temasına ilişkin olarak VÖSİP ve VÖMED müdahalelerinin öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamaları üzerindeki etkilerine yönelik frekans değerleri yer almaktadır. Ön gözlemlerde, VÖSİP grubundaki öğretmenler 22 kez uygulama sergilerken, VÖMED grubundakiler 17 kez uygulama sergilemiştir. Son gözlemlerde ise VÖSİP grubundaki öğretmenler 29 kez uygulama sergilerken, VÖMED grubundakiler 41 kez uygulama sergilemiştir.

VÖSİP grubundaki öğretmenlerin dikkat yönergeleri kodu ön gözlemlerde 5 kez uygulanırken, son gözlemlerde 9 kez uygulamaya yükseldiği belirlenmiştir. İfadelerin

genişletilmesi kodu ön gözlemlerde 2 kez uygulanırken, son gözlemlerde 7 kez uygulandığı tespit edilmiştir.

VÖMED grubundaki öğretmenlerin, mentörlük desteğiyle dili dikkat ve kontrol yönergeleri, onaylama geri bildirimi ve ifadelerin genişletilmesi amacıyla kullanmalarında ön gözlem ve son gözlem arasındaki frekans değerlerinde belirgin bir artış belirlenmiştir. VÖMED grubu dikkat yönergeleri ön gözlemlerde 6 kez uygulama görülürken, son gözlemlerde bu sayı 10 kez uygulamaya yükselmiştir. Kontrol yönergeleri ise, ön gözlemlerde 2 kez kullanılırken, son gözlemlerde 6 kez kullanmaya çıkmıştır. İfadelerin genişletilmesi ön gözlemlerde 2 kez uygulanırken, son gözlemlerde bu sayı 7 kez uygulandığı tespit edilmiştir. Öte yandan ön gözlemlerde öğretmenlerin hiçbirinin dili onaylama geri bildirimi vermeye yönelik kullanmadığı ve son gözlemlerde ise dilin bu yöndeki kullanımının 6 kez uygulamaya yükseldiği tespit edilmiştir.

VÖSİP ve VÖMED gruplarının Dil Etkileşimleri temasına ilişkin gözlem bulgularına ait frekanslar Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18

VÖSİP ve VÖMED Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Gözlem Bulgularına Ait Frekanslar

Kod	Gözlem	VÖSİP				VÖSİP Toplam	VÖMED				VÖMED Toplam
		Ö1	Ö5	Ö7	Ö8		Ö2	Ö3	Ö4	Ö6	
Övgü/Takdir Etme	Ön	–	–	–	–	–	3	–	1	–	4
	Son	2	1	–	1	4	3	3	–	2	8
Teşvik Etme	Ön	2	1	–	–	3	–	–	–	1	1
	Son	2	–	–	2	4	2	3	2	4	11
Model Olma	Ön	1	1	1	1	4	2	–	–	–	2
	Son	1	–	–	–	1	1	2	1	1	5
Sorumluluk Verme	Ön	1	1	–	1	3	2	2	1	–	5
	Son	1	–	1	1	3	3	1	–	1	5
Çözüm Üretme	Ön	–	–	–	1	1	–	–	–	–	–
	Son	3	–	1	2	6	2	1	1	2	6
Seçenek Sunma	Ön	2	–	–	1	3	–	–	–	–	–
	Son	3	–	–	1	4	1	1	–	1	3
Açıklama Yapma	Ön	2	3	–	2	7	5	2	1	1	9
	Son	2	1	2	1	6	3	2	2	2	9
Tekrar Etme	Ön	2	3	2	2	9	3	2	–	1	6
	Son	–	3	2	1	6	3	3	2	2	10

(Devam ediyor)

Tablo 18 (Devam)

VÖSİP ve VÖMED Dil Etkileşimleri Temasına İlişkin Gözlem Bulgularına Ait Frekanslar

Kod	Gözlem	VÖSİP				VÖSİP Toplam	VÖMED				VÖMED Toplam
		Ö1	Ö5	Ö7	Ö8		Ö2	Ö3	Ö4	Ö6	
Jestler ve Mimikler	Ön	–	–	1	–	1	2	–	–	–	2
	Son	–	1	1	–	2	2	1	2	1	6
Olumsuz Yüz İfadeleri ve Sesler	Ön	–	–	–	–	–	1	–	2	–	3
	Son	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Kendine Yönelik Konuşma	Ön	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Son	1	–	1	–	2	2	2	–	1	5
Toplam	Ön					31					32
	Son					38					68

Tablo 18’de, Dil Etkileşimleri temasına ilişkin olarak VÖSİP ve VÖMED müdahalelerinin öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamaları üzerindeki etkilerine yönelik frekans değerleri yer almaktadır. Ön gözlemlerde, VÖSİP 31 kez uygulama ve VÖMED 32 kez uygulama yaptığı ve bu frekans değerleri hemen hemen birbirine yakındır. Son gözlemlerde ise VÖSİP grubundaki öğretmenler 38 kez uygulama sergilerken, VÖMED grubundakiler 68 kez sergilemiştir.

VÖSİP grubu öğretmenlerinin, ön gözlemlerde hiçbirinin dili övgü/takdir etme koduna ilişkin kullanmaması ve son gözlemlerde ise dilin bu yöndeki kullanımının 4 kez uygulamaya yükseldiği tespit edilmiştir. Öte yandan VÖSİP model olma kodu ön gözlemlerde 4 kez uygulamadan, son gözlemlerde 1 kez uygulamaya ve tekrar etme kodunun ön gözlemlerde 9 kez uygulamadan, son gözlemlerde 6 kez uygulamaya düştüğü belirlenmiştir.

VÖMED grubundaki öğretmenlerin, mentörlük desteğiyle dili övgü/takdir etme kodu, teşvik etme kodu, jestler ve mimikler kodu kapsamında kullanmalarında ön gözlem ve son gözlem arasındaki frekans değerlerinde belirgin bir artış görülmüştür. Öte yandan ön gözlemlerde öğretmenlerin hiçbirinin dili çözüm üretme, seçenek sunma, kendine yönelik konuşma kodları kapsamında kullanmadığı ve son gözlemlerde ise dilin bu yöndeki kullanımının çözüm üretme kodunda 6 kez, seçenek sunma kodunda 3 kez, kendine yönelik konuşma kodunda 5 kez uygulamaya yükseldiği belirlenmiştir. Olumsuz yüz ifadeleri ve sesler kodu ön gözlemlerde 3 kez uygulamadan, son gözlemlerde uygulanmamaya başlandığı belirlenmiştir.

VÖSİP ve VÖMED gruplarının Soru Sorma ve Yanıt Alma temasına ilişkin gözlem bulgularına ait frekanslar Tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 19

VÖMED Grubu Soru Sorma ve Yanıt Alma Temasına İlişkin Gözlem Bulgularına Ait Frekanslar

Kod	Gözlem	VÖSİP				VÖSİP Toplam	VÖMED				VÖMED Toplam
		Ö1	Ö5	Ö7	Ö8		Ö2	Ö3	Ö4	Ö6	
Adlandırma ve Bulma Soruları	Ön	5	2	1	1	9	–	–	2	2	4
	Son	3	1	–	2	6	2	–	4	–	6
Gözlem ve Sayma Soruları	Ön	2	3	–	1	6	3	–	1	–	4
	Son	1	2	2	1	6	3	1	3	2	9
Basit Eylem Soruları	Ön	2	–	3	–	5	–	2	2	–	4
	Son	1	1	1	1	4	1	3	1	2	7
Durumsal Farkındalık Soruları	Ön	–	–	–	–	–	1	–	–	1	2
	Son	3	1	1	2	7	3	2	2	–	7
Zaman Perspektifi Soruları	Ön	1	–	–	2	3	1	1	–	–	2
	Son	1	–	–	2	3	2	2	2	1	7
Sebep-Sonuç Temelli Sorular	Ön	2	1	1	–	4	1	2	–	2	5
	Son	2	2	2	1	7	2	3	2	2	9
Yüksek Düzey Düşünme Soruları	Ön	1	1	–	2	4	–	2	2	–	4
	Son	1	1	2	1	5	3	2	1	2	8
Betimlemeye Yönelik Soru İfadeleri Kullanma	Ön	–	–	1	2	3	3	–	–	1	4
	Son	1	–	–	1	2	2	2	1	–	5
Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma	Ön	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Son	–	–	1	3	4	1	2	2	2	7
Kapalı Uçlu Sorular	Ön	–	2	–	–	2	1	1	1	2	5
	Son	2	1	–	–	3	1	2	2	–	5
İletişim Kolaylaştırıcı Sorular	Ön	1	–	–	–	1	2	2	1	2	7
	Son	2	–	–	–	2	3	2	1	1	7
Toplam	Ön					37					41
	Son					49					77

Tablo 19’da Soru Sorma ve Yanıt Alma temasına ilişkin olarak VÖSİP ve VÖMED müdahalelerinin öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamaları üzerindeki etkilerine yönelik frekans değerleri yer almaktadır. Ön gözlemlerde, VÖSİP grubundaki öğretmenler 37 kez uygulama sergilerken, VÖMED grubundakiler 41 kez uygulama

sergilemiştir. Son gözlemlerde ise VÖSİP grubundaki öğretmenler 49 kez uygulama sergilerken, VÖMED grubundakiler 77 kez sergilemiştir.

VÖSİP grubundaki öğretmenlerin sebep-sonuç temelli sorular sorma kodu ön gözlemlerde 4 kez uygulanırken, son gözlemlerde 7 kez uygulamaya yükseldiği belirlenmiştir. Adlandırma ve bulma soruları kodu ön gözlemlerde 9 kez uygulamadan, son gözlemlerde 6 kez uygulamaya düştüğü belirlenmiştir. Öte yandan ön gözlemlerde öğretmenlerin hiçbirinin dili durumsal farkındalık soruları ve gerçek yaşamda kullanılan kelimeleri sormaya yönelik kullanmaması ve son gözlemlerde ise dilin durumsal farkındalık soruları kapsamında 7 kez uygulamaya yükseldiği ve gerçek yaşamda kullanılan kelimeleri sormanın ise 4 kez uygulamaya yükseldiği tespit edilmiştir.

VÖMED grubu öğretmenlerin gözlem ve sayma soruları, basit eylem soruları, durumsal farkındalık soruları, zaman perspektifi, sebep-sonuç temelli sorular sorma, yüksek düzey düşünme soruları kodları ön gözlem ve son gözlem arasındaki frekans değerlerinde belirgin bir artış görülmüştür. Öte yandan ön gözlemlerde öğretmenlerin hiçbirinin dili durumsal gerçek yaşamda kullanılan kelimeleri sormaya yönelik kullanmaması ve son gözlemlerde ise dilin durumsal farkındalık soruları kapsamında 7 kez uygulandığı belirlenmiştir.

VÖSİP ve VÖMED gruplarının Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi temasına ilişkin gözlem bulgularına ait frekanslar Tablo 20’de sunulmaktadır.

Tablo 20

VÖSİP ve VÖMED Sonrası Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına İlişkin Bulgularına Ait Frekanslar

Kod	Gözlem	VÖSİP				VÖSİP Toplam	VÖMED				VÖMED Toplam
		Ö1	Ö5	Ö7	Ö8		Ö2	Ö3	Ö4	Ö6	
İpuçları ile Somutlaştırma	Ön	2	1	–	–	3	3	–	–	–	3
	Son	2	–	1	–	3	3	5	1	2	11
Çizim ve Görsellerin Kullanımı	Ön	2	1	–	1	4	2	3	1	1	7
	Son	1	1	3	1	6	2	2	–	2	6

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devam)

VÖSİP ve VÖMED Sonrası Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi Temasına İlişkin Bulgularına Ait Frekanslar

Kod	Gözlem	VÖSİP				VÖSİP Toplam	VÖMED				VÖMED Toplam
		Ö1	Ö5	Ö7	Ö8		Ö2	Ö3	Ö4	Ö6	
Anlayışın Kontrolü	Ön	2	1	1	1	5	2	2	1	1	6
	Son	1	–	2	–	3	2	2	2	1	7
Farklı Bağlamlarda Kontrol	Ön	1	1	1	–	3	–	–	–	–	–
	Son	1	1	1	1	4	1	1	–	–	2
Yanıtların İlişkilendirilmesi	Ön	1	–	2	1	4	–	–	–	–	–
	Son	1	1	2	1	5	1	1	–	–	2
Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerin Vurgulanması	Ön	2	1	–	2	5	2	–	2	1	5
	Son	1	1	1	2	5	2	1	2	2	7
Toplam	Ön					24					21
	Son					26					35

Tablo 20’de, Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi temasına ilişkin olarak VÖSİP ve VÖMED müdahalelerinin öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamaları üzerindeki etkilerine yönelik frekans değerleri yer almaktadır. Ön gözlemlerde, VÖSİP grubundaki öğretmenler 24 kez uygulama sergilerken, VÖMED grubundakiler 21 kez uygulama sergilemiştir. Son gözlemlerde ise VÖSİP 26 kez uygulamada bulunurken, VÖMED grubundaki öğretmenler 35 kez uygulama sergilemiştir. Dolayısıyla Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi temasına yönelik olarak VÖSİP frekansları ön gözlemlerden son gözlemlere çok az bir değişim göstermiştir. VÖMED frekanslarının ise, ön gözlemlerden son gözlemlere yükselmesi, mentörlük desteğinin öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamalarında artışa neden olduğu belirlenmiştir. Frekans değerleri kıyaslandığında ise, VÖMED grubunun daha yüksek frekanslara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin dilin kullanımı uygulamalarında Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi temasında, eğitim sürecini mentörlükle desteklemenin farka neden olduğu görülmektedir.

VÖMED grubu ipuçları ile somutlaştırma kodu ön gözlemlerde 3 kez uygulama görülürken, son gözlemlerde 11 kez uygulamaya yükselmiştir. Öte yandan ön gözlemlerde öğretmenlerin hiçbirinin dili farklı bağlamlarda kontrol ve yanıtların ilişkilendirilmesine yönelik kullanmaması ve son gözlemlerde ise dilin bu yöndeki

kullanımının sağlandığı tespit edilmiştir. Bu durum, VÖMED müdahalesinin öğretmenlerin dil kullanımı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Tüm temalarda VÖSİP ve VÖMED frekanslarının, ön gözlemlerden son gözlemlere yükselmesi, Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'na dayalı her iki müdahalenin de öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamalarında artışa neden olduğunu göstermektedir. Frekans değerleri kıyaslandığında ise, VÖMED grubunun daha yüksek frekanslara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. VÖMED süreci öğretmenlerin dilin kullanımına yönelik uygulamalarının VÖSİP müdahalesine göre bariz şekilde daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde etkililiği artırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve dolayısıyla sınıf kalitesinin yükseltilmesi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017; Opfer ve Pedder, 2011; Wennergren, 2016). Yapılan araştırmalar, öğrenme sürecinde kültürel ve sosyal bağlamın önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin çocuklarla kurduğu etkileşiminin, çocukların olumlu öğrenme davranışları kazanmasında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Curby, Rimm-Kaufman ve Ponitz, 2009; Hamre ve Pianta, 2001; Howes, Phillipsen ve Peisner-Feinberg, 2000). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dil kullanımına” yönelik sağlanan mentörlüğün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eun (2011), Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'na dayalı mesleki gelişim modelinin, kültürel çeşitliliğe sahip sınıflarda eğitim niteliğini artırmada etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu model, öğretmenlerin kültürel olarak çeşitli sınıflarda daha kapsayıcı ve etkili uygulama stratejileri geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Sınıfa gelen her bir çocuk farklı bir kültürü temsil ederek o sınıfa girmektedir. Öğretmenler bu yaklaşımla çocukların kültürel ve sosyal bağlamlarını dikkate alarak eğitimi daha nitelikli hale getirmeye çalışmaktadır. Ota ve Berghout Austin (2013) ise, dil gelişimi kuramlarına dayalı, eğitim ve mentörlük programlarına katılanların, çocuklarla olan konuşmalarında dil girdilerini daha zengin ve çeşitli şekilde kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca programlara daha fazla katılımın, dil girdilerinin niteliğini artırmada önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar olarak, Head Start programı çerçevesinde yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Mentörlerin, öğretmenlerin uygulamalarını (sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturma) pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca mentörlerin aldığı mentörlük sayesinde, çocukların

akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerinde iyileşmelerin olduğu görülmüştür (Gallagher, Abbott-Shim ve VandeWiele, 2011b; Lenaerts vd., 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimi, iletişimi kolaylaştırıcı stratejilerin kullanımını artırarak çocukların konuşmalarında daha fazla dilsel üretkenliğe yol açmaktadır (Piasta ve diğerleri, 2012). Akalın ve Sucuoğlu (2015) ise öğretmenlere sınıf yönetimi stratejileri konusunda eğitim aldıktan sonra günlük olarak verilen performans geri bildiriminin, bireyselleştirme, geçişler ve pekiştirme kullanımında olumlu etkileri olduğunu raporlamışlardır. Okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin öğretici yönergeleri (öğrenmeye ve görev tamamlamaya odaklı) sık kullandıkları, ardından düzenleyici yönergeleri (davranış yönetimine odaklı) ve devamında şarkıların kullanıldığı belirlenmiştir (Dulčić, Peña, Orellana ve Jofré, 2021).

Mesleki gelişim programlarına daha fazla maruz kalan öğretmenlerin, çocuklarla daha nitelikli etkileşimler kurdukları sonucuna ulaşılmıştır (Schachter vd., 2019). VÖMED sürecinde öğretmenlerin çocuk davranışlarına yönelik daha anlayışlı ve motive edici bir tutum geliştirdikleri ifade edilmiştir. Mentörlük ve geri bildirim oturumlarının öğretmenlerin sınıf içi rollerini yeniden şekillendirmesi, onların daha kolaylaştırıcı ve çocuk merkezli bir yaklaşımı benimsemelerine olanak tanımaktadır. Özellikle, sınıf içi koçluk, geri bildirim oturumları ve yapılandırılmış eğitim modüllerinin öğretmenlerin etkileşim niteliğini artırmada en etkili bileşenler olduğu belirlenmiştir. Maruz kalma süresi arttıkça, öğretmenlerin etkileşim niteliğinde belirgin bir iyileşme gözlemlenmiştir (Pianta vd., 2014). Geri bildirim döngüsü sağlanan bir koçla birebir çalışan grup, duygusal destek, eğitimsel destek ve sınıf organizasyonu sağlamada istatistiksel olarak anlamlı bulgular ortaya koymaktadır (Early, Maxwell, Ponder ve Pan, 2017). Sempowicz ve Hudson (2011), mentörün sözlü geri bildiriminin, mentinin öğretimi geliştirmek için yansıtıcı uygulamalarını kolaylaştırabileceğini ifade etmektedir. Öte yandan, davranış yönetimi, üretkenlik, dil modelleme ve geri bildirimin niteliğinde de olumlu yönde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Zan ve Donegan-Ritter, 2014). Mentörlük programlarının, çocukların dil gelişimi ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Zoll ve Rosenquest, 2011). Yapılan bir çalışmada, okul öncesi eğitiminde uzman müzik öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine mentörlüğün müfredatın zenginleştirilmesi ve yeni kaynakların oluşturulmasını sağladığı, pedagojik becerilerde iyileşme ve özgüveninde gelişim görülmüştür. Öğretmenlerdeki bu gelişim, çocukların öğrenmesini ve davranışını olumlu yönde etkilemiştir (Barrett, Zhukov ve Welch, 2019). Mentörlüğün öğretmenlerin

pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirdiği, sınıf yönetimi stratejilerini iyileştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırma soruları paralelinde ulaşılan sonuçlar, buna bağlı olarak öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dilin kullanımına” yönelik sağlanan VÖSİP ve VÖMED müdahalelerinin her ikisinin de öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamalarında artışa neden olduğu belirlenmiştir.

1. VÖSİP grubu ön gözlemlerinde, 4 tema, 11 kategori ve 30 kod olarak belirlenen bulgulara, son gözlemlerde ön gözlemlerden farklı olarak bir kategori (Kendine Yönelik Konuşma) ve iki kod (Durumsal Farkındalık Soruları, Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma) daha eklenmiştir.
 - a. Sözel Yönergeler temasında VÖSİP müdahalesi ile birlikte öğretmenlerin kullandığı yönergelerin niteliğinde olumlu yönde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yön verici nitelikteki yönergeleri kullanırken müziğe, ritmik ve şarkılı ifadelere daha sık yer vermeye başladıkları, çocukların kendi sorumluluklarını fark etmelerine ve bağımsız davranışlar geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde kontrol yönergelerine başvurdıkları, kuralların neden uygulanması gerektiği ve bu kurallara uymanın önemine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin düzenleyici nitelikteki yönergeleri kullanırken çocukların etkinlikte doğru şekilde ilerlediğini onayladığını ve odaklanılan özelliği vurguladığını, hatalı davranışlarının farkına varmaları için onaylamama geri bildirimi kullandıklarını ve kural hatırlatma yönergesi paralelinde neden yanlış olduğunu açıkladıkları belirlenmiştir. VÖSİP müdahalesi sonrasında ifadelerin genişletilmesini kullanan öğretmen sayısında ise artış görülmüştür.

- b. Dil Etkileşimleri temasında öğretmenlerin sözel ifadeler kapsamında çocukların özenli davranışlarını ve doğru yanıtlarını takdir ve teşvik ettikleri, çeşitli şekillerde model olmaya çalıştıkları (sınıfın düzenini sağlamak, çocukların dikkatini toplamak ve daha özenli, toplumsal ve duygusal gelişimlerine de rehberlik etmek), bireysel sorumluluklarını yerine getirmek üzere görevler verdikleri, seçenek sunmaya çalışarak karar verme sürecine çocukları dâhil etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Sözel hatırlatmaları kullanırken çocukların yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmak amacıyla daha ayrıntılı açıklamalar yaptıkları, önceki bilgiyi tekrar etme stratejisini kullanarak örneklerle pekiştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin jest ve mimikler gibi dilin sözel olmayan ifade biçimlerini de VÖSİP müdahalesi sonrasında ses değişiklikleri yaparak hikâye okuduğu ve sözel ifadesiyle uygun olarak bedensel işaretler kullandığı belirlenmiştir. Müdahale ile birlikte kendine yönelik konuşma ile tanışan öğretmenler, düşüncelerini organize etme ve karar verme sürecine yardımcı olması amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir.
- c. Soru Sorma ve Yanıt Alma temasında analitik soruları daha çok kullanmış, çıkarımsal sorular kategorisinde ise ilerleme göstermişlerdir. VÖSİP müdahalesi sonrasında öğretmenler, sorular aracılığıyla çocukları daha soyut kavramlar ve mecaz anlamlarla tanıştırmışlardır. Öğretmenlerin görseller ve hikâye kitapları gibi materyalleri kullanarak çocuklara hatırlama ve ayrıntılı gözlem yapma imkânı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin durumsal farkındalık sorularını daha çok olayları anlamlandırma, empati kurma, hikâye karakterlerinin motivasyonlarını anlamaya yönelik kullanmışlardır. Öğretmenlerin hem geçmiş olayları hatırlamaya yönelik sorularla çocukların düşünme becerilerini pekiştirdiği hem de geleceğe yönelik düşünme becerilerini teşvik eden sorularla da çocukların zaman perspektiflerini genişlettiği belirlenmiştir. Öğretmenler sonuçların arkasındaki nedenleri keşfetmeye ve bu nedenlerin alternatif sonuçlar üzerindeki etkilerini düşünmeye ve metin içindeki detaylar üzerine sorular yöneltmişlerdir. Kapalı uçlu sorular, çocuklardan doğrudan net yanıtlar almak ve onların tercihlerine yönelik hızlı kararlar almak amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlerin en az uygulamada bulundukları kategoriler kelime anlama ve işlevi soruları ile etkileşim

sorularıdır. İki öğretmenin müdahale sonrasında dili gerçek yaşamda kullanılan kelimeleri sorma koduna yönelik kullandıkları ve farkındalık kazandıkları söylenebilir. Etkileşim soruları kategorisinde de yalnızca bir öğretmenin iletişimi kolaylaştırıcı sorular kullanılarak duygusal durumların ve deneyimlerin paylaşılması sırasında, çocukların kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağladığı belirlenmiştir.

- d. Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi teması içeriğinde tüm öğretmenlerin somutlaştırma kategorisinde dili aktif kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çocukların öğrenme süreçlerini kontrol etmek amacıyla sorular sordukları, çocukların anlamlandırmalarında hata olduğunda düzeltme sağladıkları, renk eşleştirme, müzikle ilişkilendirme, matematiksel işlemler ve hikâyelerdeki kavramlar gibi konuları çeşitli bağlamlarda pekiştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca senaryo genişletme, yönlendirme ve derinleştirme stratejilerini kullandıkları, çocukların nesnelerin yapısal farklılıklarına odaklanmalarını teşvik ettikleri, kontrol becerilerini destekledikleri ve kavramlarla ilgili bilgilerini pekiştirmeye yönelik etkinliklerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

2. VÖMED grubu ön gözlemlerinde, 4 tema, 11 kategori ve 27 kod olarak belirlenen bulgulara, son gözlemlerde ön gözlemlerden farklı olarak bir kategori (Kendine Yönelik Konuşma) ve altı kod (Çözüm Üretme, Seçenek Sunma, Kendine Yönelik Konuşma, Gerçek Yaşamda Kullanılan Kelimeleri Sorma, Farklı Bağlamlarda Kontrol, Yanıtların İlişkilendirilmesi) daha eklenmiştir.

- a. Sözel Yönergeler teması altında öğretmenlerin yön verici nitelikteki yönergeleri kullanırken dikkat çekme amacıyla sık sık çocukların davranışlarını düzenleyici ritim ve hareketin eşgüdümlü kullanılmasını sağlayan tekerlemelere yer verdikleri görülmüştür. Çocukların sıraya dizilmesi, etkinlik sonrası toplanması ve sınıfın fiziksel düzeninin korunmasına dair kontrol ve kural hatırlatma yönergeleri yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Öğretmenlerin düzenleyici nitelikteki yönergeleri kullanırken çocukların doğru tahminleri sözel pekiştiricilerle, dikkatli davranışları ve başarılı performansları alkışla, iş birliğine yönelik olumlu davranışlarını övgüyle onayladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf düzenine uymayan veya hatalı davranışlarını ise onaylamama geri

bildirimi ile ifade ederek doğru davranışları örnek gösterdiği fark edilmiştir. Öğretmenler çocukların ifadelerini genişletirken ek bilgiler vererek, onların bilgi düzeylerini artırmayı amaçlamışlardır.

- b. Dil Etkileşimleri temasında öğretmenlerin sözel ifadeler kapsamında çocukların dikkatini toplama, iş birliğini teşvik etme ve sınıf içi motivasyonu artırma amacıyla övgü/takdir ifadelerini kullandıkları, bir görevi tamamlamaya yönlendirme yaparken ise dili teşvik etmeye yönelik kullandıkları belirlenmiştir. VÖMED müdahalesi sonrasında tüm öğretmenlerin model olma stratejisini kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin etkinliklerde zorlanan çocuklara diğerlerinin yardım etmesi doğrultusunda çocukları iş birliğine yönlendirdiği tespit edilmiştir. VÖMED müdahalesi sonrasında tüm öğretmenlerin çözüm üretme stratejisini kullandığı ancak öğretmenlerin iki farklı yöntem kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuklara tercih yapma fırsatı sunarak onların karar verme ve ifade etme, bunu yaparken düşünce süreçlerinin gelişimini desteklemiştir. Tüm öğretmenlerin sözel hatırlatma kategorisinde istikrarlı şekilde uygulamalarını sürdürdüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin sözel olmayan ifade biçimlerini belirgin şekilde kullandığı ancak son gözlemlerde olumsuz yüz ifadeleri ve sesleri kullanmadıkları, onun yerine destekleyici iletişim stratejilerini kullandıkları söylenebilir. VÖMED müdahalesi sonrasında öğretmenlerin kendine yönelik konuşmayı hem kendilerinin kullandığı hem de çocuklara öğretmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- c. Soru Sorma ve Yanıt Alma teması altında durumsal farkındalık sorularıyla öğretmenlerin gelecekteki olası durumları hayal etmelerine ve bu durumlara dair çıkarımlarda bulunmaları desteklenirken, zaman perspektifi sorularıyla ise çocukların olasılıkları öngörme ve zaman dilimlerini hatırlamaya yönelik geniş perspektiften sorular sormaya, sebep-sonuç bağlantılı soruları hikâyelerle birleştirerek çocukların soyut düşünme becerilerini geliştirmeye yöneldikleri görülmüştür. Öğretmenlerin betimlemeye yönelik sorular kullanması çocukların yeni pek çok kelimeye maruz kalmalarını sağlamıştır. Etkileşim soruları kapsamında kapalı uçlu soruların net ve hızlı cevap almak için kullanıldığı, iletişim kolaylaştırıcı soruların ise çocukların ilgisini çekmek ve onların duygusal

farkındalıklarını ifade edebilmelerini sağlamak üzere kullanıldığı görülmüştür.

- d. Kavramsal Anlayışın Desteklenmesi temasında öğretmenlerin çocukların fiziksel hareketler, melodili ipuçları ve fiziksel modellemeler gibi farklı somutlaştırmalar ile bilgiyi hatırlamaktan ziyade bilgiye ulaşma ve inşa etme sürecine aktif katılımı desteklenmektedir. Özellikle çizim ve görselleri somutlaştırma için kullandıkları, bazı öğretmenlerin oyun planlama modelini uyguladıkları belirlenmiştir. Anlayışın derinleştirilmesi kategorisi kapsamında öğretmenlerin çocukların verdikleri yanıtları birbirine bağlayarak, bilgiyi daha anlamlı hale getirmeye ve kavramlar arasındaki ilişkileri netleştirmeye yönelik sorular sordukları, bilgiyi transfer edebilme becerilerini kontrol etmeye çalıştıkları ve anlama odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- e. Öğretmenlerin mentörlük sürecine ilişkin deneyimleri VÖMED sonrası yapılan görüşme ve geri bildirim oturumlarının bulgularının analiz edilmesine göre, Pozitif Duygular (Memnuniyet ve Motivasyon, Destek ve Takdir, Başarı Deneyimleri), Aktarımı İzleme (Dil Gelişimini Destekleyen Ortamların Düzenlenmesi) ve Zorluklar (Uygulama Zorlukları, Zaman Kısıtlamaları) kategorilerinde incelenmiştir. Öğretmenlerin VÖMED sürecini tercih etmesinin pozitif duygular geliştirdiği, sağlanan destek ve yönlendirme sayesinde öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını farkındalıkla daha ileriye taşımaya çalıştıklarını ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Memnuniyet ve motivasyon kodu kapsamında öğretmenlerden biri katılma motivasyonunun hem kendini geliştirmek hem de gelecekteki öğretmenlerin daha iyi yetişmesine katkıda bulunmak olduğunu dile getirmiştir. Diğer bir öğretmen ise eğitim süreci boyunca sadece yeni bilgiler edinmekle kalmayıp, aynı zamanda kendi fikirlerini paylaşarak bu süreçte daha fazla gelişim kaydettiğini ifade etmiştir. Destek ve takdir kodu kapsamında öğretmenlerden biri süreçte aldığı desteğin, çocukların oyun oynama alışkanlıklarını değiştirmede ve planlı oyun davranışlarını kazandırmada etkili olduğunu vurgulamış, bir diğer öğretmen mentörlük sürecinde başlangıçta yaşadığı çekinceleri aştığını ve bu süreçten olumlu bir deneyim kazandığını, özellikle iletişimde daha dikkatli olma ve kendini geliştirme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir. Başarı

deneyimleri kodu kapsamında öğretmenlerden biri, çeşitli eğitim ve seminerlere katılarak kendini geliştirme yönündeki başarılarını ve mentörlük sürecinde birebir çalışmanın kendisi için yeni ve olumlu bir deneyim olduğunu dile getirmiştir. Dil gelişimini destekleyen ortamların düzenlenmesi kodu kapsamında öğretmenlerden ikisinin, çocuklara yönlendirme yapmaksızın oyun planlama sonrasında serbest zaman bitimine kadar oyun akışını çocukların kendilerinin düzenlemelerine olanak tanıdığı belirlenmiştir. Tüm bunların yanında bazı uygulama zorlukları ve zaman yönünden kısıtlılık yaşadıklarından bahsetmişlerdir.

3. VÖSİP ve VÖMED frekans değerleri açısından değerlendirildiğinde, tüm temalarda son gözlemlerin ön gözlemlerden daha yüksek frekanslara sahip olduğu belirlenmiştir. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'na dayalı her iki müdahalenin de öğretmenlerin sınıf içi dilin kullanımı uygulamalarının etkili olduğunu göstermektedir. VÖSİP ve VÖMED müdahalelerinin tüm temalardaki son gözlem frekans değerleri kıyaslandığında, VÖMED grubunun daha yüksek frekanslara sahip olduğu tespit edilmiştir. VÖSİP grubunun eğitimle birlikte uygulamada niceliksel olarak çok fazla değişiklik göstermemesine rağmen niteliksel olarak öğretim stratejilerinde farklılaşmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. VÖMED grubunda ise hem nicel hem nitel olarak mentörlüğün etkisi belirgin şekilde görülmektedir. Çalışmanın temel sonuçları bunlar olmakla birlikte, bazı kodların frekans değerlerinde ön gözlem ve son gözlem arasında dikkat çeken artışlar ve düşüşler olduğu tespit edilmiştir. VÖSİP ve VÖMED'in dikkat yönergeleri, ifadelerin genişletilmesi ve çözüm üretme kodlarında, ön gözlem ve son gözlem arasında benzer bir artış gözlemlenmiş ve son gözlem frekansları her iki müdahalede de aynı olmuştur. Bu durum, mentörlük desteğinden çok, VÖSİP Eğitimi ile açıklanabilir. VÖSİP grubundaki öğretmenlerin, mentörlük desteğiyle dili övgü/takdir etme, durumsal farkındalık soruları, sebep-sonuç temelli sorular, gerçek yaşamda kullanılan kelimeleri sorma kodlarında ön gözlem ve son gözlem arasındaki frekans değerlerinde belirgin bir artış ve model olma kodunda düşüş olduğu belirlenmiştir. VÖMED grubundaki öğretmenlerin, mentörlük desteğiyle dili kontrol yönergeleri, onaylama geri bildirimi, teşvik etme, model olma, çözüm üretme, seçenek sunma, tekrar etme, jestler ve mimikler, kendine yönelik konuşma kodlarında, basit eylem

soruları, gerçek yaşamda kullanılan kelimeleri sorma, ipuçları ile somutlaştırma, farklı bağlamlarda kontrol, yanıtların ilişkilendirilmesi kodlarında ve çıkarımsal sorular kategorisinde ön gözlem ve son gözlem arasındaki frekans değerlerinde belirgin bir artış ve olumsuz yüz ifadeleri ve sesler kodunda düşüş olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı bağlamında “dilin kullanımına” yönelik sağlanan mentörlüğün etkisinin sonuçları doğrultusunda öğretmenlere ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Dilin kullanımı gibi etkisini uzun süreli çalışmalarda gösterecek olan konularda belirli aralıklarla gözlem ve geri bildirim döngüsünün devam ettirilmesi önerilmektedir.
2. Sınıf içinde uygulamalı yapılacak olan çalışmaların eğitim dönemi olarak güz döneminde yapılması tercih edilmesi önerilmektedir.
3. Mentörlük programlarının etkililiği ve sürdürülebilirliği için müfredatlara dâhil edilmesi konusunda eğitim politikaları açısından değerlendirilmesi önerilmektedir.
4. Çalışma kapsamının genişletilerek sınıf içi etkileşim bileşenleri değerlendirilerek nicel verilerle desteklenen karma yöntem çalışmalarına yönelinmesi önerilmektedir.
5. Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı'nın kavramları olan araçların kullanımı, potansiyel gelişim alanı içeriğinde mentörlük çalışmalarının devam ettirilmesi önerilmektedir.
6. Öğretmenlere sağlanan mentörlük desteğinin çocuklar üzerindeki gelişimsel etkisine yönelik olarak araştırmaların genişletilmesi önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abel, C., Nerren, J., & Wilson, H. (2015). Leaping the language gap: Strategies for preschool and Head Start Teachers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 9. doi: 10.1186/s40723-015-0009-8
- Acar, I. H., Hong, S. Y., & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866-884. doi: 10.1080/1350293X.2017.1380884
- Akalın, S., & Sucuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 739-758. doi: 10.12738/estp.2015.3.2543
- Akçamete, G., Aslan, B. ve Dinçer, Ç. (2010). Uygulama Öğretmenlerinin Mentörlük Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II* (ss. 1190-1200). Erişim adresi: <https://drive.google.com/file/d/12XISpXNJIHmVtPJXA681zXoJ2XmZ7lcq/view>
- Akyıldız, S., Altun, T. ve Kasım, Ş. (2020). Adaylık Eğitimi Uygulama Sürecinin Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 117-131. doi: 10.21733/ibad.655108
- AlAli, R. M., & Al-Barakat, A. A. (2023). Role of teacher understanding about instructional visual aids in developing national and international student learning experiences. *Journal of International Students*, 13(4), 331-354. Retrieved from <https://www.ojed.org/jis/article/view/6576>
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. doi: 10.1080/0969594X.2019.1609411
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2007). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 33(3), 337-355. doi: 10.1016/S0149-2063(03)00021-7
- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136. doi: 10.1037/0021-9010.89.1.127
- Anagnostaki, L., Mandilari, A., & Marazopoulou, N. (2021). Work discussion groups in Greek nurseries: the experience of facilitators and participants. *Journal of Child Psychotherapy*, 47(2), 238-254. doi: 10.1080/0075417X.2021.1983855

- Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2014). The power of verbal scaffolding: "Showing" beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39-47. doi: 10.1007/s10643-013-0586-5
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184. doi: 10.1080/03004430.2015.1083558
- Arkün-Kocadere, S. ve Kızılkaya Cumaoglu, G. (2015). Mentörlükten E-mentörlüğe. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. Ferhan Odabaşı (Editörler), *Eğitim Teknolojileri Okumaları*. (ss. 493-512). Ankara: Pegem Akademi.
- Aro, T., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Tolvanen, A., & Ahonen, T. (2015). Associations between private speech, behavioral self-regulation, and cognitive abilities. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 508-518. doi: 10.1177/0165025414556094
- Aslan, B., & Dayioğlu Öcal, S. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education and Future*, 2, 31-48. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/jef/issue/18634/196676#article_cite
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.004
- Auld, E., & Morris, P. (2019). The OECD and IELS: Redefining early childhood education for the 21st century. *Policy Futures in Education*, 17(1), 11-26. doi: 10.1177/1478210318823949
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45-56. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00093-8
- Aydın, E., Adıgüzel, S. ve Ünsever, Ö. (2024). Okul Öncesinde Bağımsız Öğrenmenin Desteklenmesi: Eğitim Programı ve Öğretmen Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (61), 2571-2606. doi: 10.53444/deubefd.1489542
- Bakioğlu, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2015). Mentorluk Süreci ve Yeni Eğilimler. A. Bakioğlu (Editör). *Eğitimde Mentorluk*. (ss. 41-72). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2015). Öğretmenlerin Profesyonel Gelişiminde Mentorluk. A. Bakioğlu (Editör), *Eğitimde Mentorluk*. (ss. 131-164). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2015). Mentorluk ve Eğitimde Mentorluk. A. Bakioğlu (Editör), *Eğitimde Mentorluk*. (ss. 1-40). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized

- trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299-313. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.03.001
- Baron, A., Malmberg, L. E., Evangelou, M., Nesbitt, K., & Farran, D. (2020). The play's the thing: Associations between make-believe play and self-regulation in the Tools of the Mind early childhood curriculum. *Early Education and Development*, 31(1), 66-83. doi: 10.1080/10409289.2019.1613327
- Barrett, M. S., Zhukov, K., & Welch, G. F. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: A collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5), 529-548. 10.1080/14613808.2019.1647154
- Barros, M., Fossa, P., de Luca Picione, R., & Molina, M. E. (2020). Private speech and imagination: The liminal experience between myself and others. *Human Arenas*, 3(4), 458-469. doi: 10.1007/s42087-020-00110-0
- Barton, E., Velez, M., Pokorski, E., & Domingo, M. (2020). The effects of email performance-based feedback delivered to teaching teams: A systematic replication. *Journal of Early Intervention*, 42, 143-162. doi: 10.1177/1053815119872451
- Başalev, S. ve Soysal, Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Sorularının Türleri ve Bilişsel Talepleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 546-579. doi: 10.33308/26674874.2021352276
- Başturan, C. ve Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Sorun Tanımları: Okul Öncesi Öğretmenleri Bağlamında Bir Değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 79-98. doi: 10.33308/26674874.2020341163
- Bayhan, P. ve Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin Kuramına Dayanan Kendine Yönelik Konuşma Davranışının Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimi ve Uygulamalarda Kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 819-834. Erişim Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/6740/90612>
- Bejec, A. C., Federiso, L. J. M., Lurot, A. M. O., & Syting, C. J. O. (2024). lived experiences of students and teachers in virtual mentorship in undergraduate research: A transcendental phenomenological study. *International Journal of Education and Evaluation (IJEE)*, 10(1). doi: 10.56201/ijee.v10.no1.2024.pg45.114
- Ben-Harush, A., & Orland-Barak, L. (2019), Triadic mentoring in early childhood teacher education: The role of relational agency. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(3), 182-196. doi: 10.1108/IJMCE-10-2018-0055
- Bennett, J., & BurrIDGE, P. (2018). Developing Timorese early years teachers' pedagogy through an Australian mentoring programme. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 104-118. doi: 10.1080/09669760.2017.1343133
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. NAEYC Research into Practice Series. 7*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Beutel, D., & Spooner-Lane, R. (2008). Teacher mentoring: Learning in the workplace through dialogue and reflection. In Aspland, T (Ed.), *Teacher Educators at Work: What Works and Where is the Evidence: Proceedings of the 2008 Australian Teacher Education Association (ATEA) National Conference* (pp. 17-29). Retrieved from <https://eprints.qut.edu.au/214505/>
- Beutel, D., & Spooner-Lane, R. (2009). Building mentoring capacities in experienced teachers. *International Journal of Learning*, 16(4), 1-10. Retrieved from <https://eprints.qut.edu.au/26869/1/26869.pdf>
- Beven, F. (2009). The Development of Training Modules for Instructors. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (pp. 1243-1257). Springer: Dordrecht.
- Bipath, K. (2022). Enriching the professional identity of early childhood development teachers through mentorship. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 17(1), 137-150. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10520/ejc-jitl1-v17-n1-a10>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PloS One*, 9(11), e112393. doi: 10.1371/journal.pone.0112393
- Blair, D. V. (2008). Mentoring novice teachers: Developing a community of practice. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 99-117. doi: 10.1177/1321103X08097502
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2008). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an Early Childhood classroom? *Young Children*, 58(3), 10-17.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. doi: 10.1080/13502930802291777
- Bodrova, E. ve Leong, J. D. (2013). *Zihnîn Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı* (Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education) G. Haktanır (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2010).
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005) High quality preschool programs: What would Vygotsky say? *Early Education and Development*, 16(4), 435-444. doi: 10.1207/s15566935eed1604_4
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Developing self-regulation: The Vygotskian view. *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 33-37. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Elena-Bodrova/publication/288962687_Developing_self-regulation_The_Vygotskian_view/links/5d9623f4a6fdccfd0e743f79/Developing-self-regulation-The-Vygotskian-view.pdf
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). Curriculum and play in early child development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from

<https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/curriculum-and-play-early-child-development>

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070266>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018a). Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood Program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3), 223-237. doi: 10.1891/1945-8959.17.3.223
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018b). Tools of the Mind: A Vygotskian Early Childhood Curriculum. M. Fleer ve B. Van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1095-1111). The Netherland: Springer.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2019). Tools of the mind: the Vygotskian-based early childhood program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3), 223-237. doi: 10.1891/1945-8959.17.3.223
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016167.pdf>
- Bodrova, E., Leong, D. J., & Akhutina, T. V. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 11-28. doi: 10.1002/cd.301
- Boe-Doe, K. (2023). Mentoring: Role of mentors in the professional life of student-teachers. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(4), 263-277. doi: 10.47772/IJRISS.2023.7421
- Bonnett, T., & Ly, K. (2017). LEADing the way in early childhood education and care through a mentor/protégé program. *Journal of Childhood Studies*, 42(1), 23-31. doi: 10.18357/jcs.v42i1.16884
- Bono, K. E., & Bizri, R. (2014). The role of language and private speech in preschoolers' self-regulation. *Early Child Development and Care*, 184(5), 658-670. doi: 10.1080/03004430.2013.813846
- Bowden, S. H. (2014). Rocks, Paper, Scissors: Best practices in peer mentoring. *Dimensions of Early Childhood*, 42(3), 4-10. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045915.pdf>
- Bozhovich, E. D. (2009). Zone of proximal development: The diagnostic capabilities and limitations of indirect collaboration. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(6), 48-69. doi: 10.2753/RPO1061-0405470603
- Börü, N. (2019). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler İçin Mentörlük ve Mesleğe Giriş Eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 68-87. doi: 10.17556/erziefd.430221

- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 362-401. doi: 10.1177/1468798411410802
- Bravo-Torres, J., Pérez, M., Cevallos-Ludeña, C., Bravo-Torres, W., & Ordóñez-Morales, E. (2022). Towards Deep Learning in the University through Collaborative Instructional Design based on Learning Outcomes and Threshold Concepts. In *Proceedings of the 14th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2022)*, 2, 543-548. doi: 10.5220/0011092200003182
- Bressman, S., Winter, J. S., & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73, 162-170. doi: 10.1016/j.tate.2018.04.003
- Brooks, V. (1998). Student teachers in the role of “others”. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 165-174. doi: 10.1016/S0742-051X(97)00032-2
- Bruneel, S., & Vanassche, E. (2021). Conceptualising triadic mentoring as discursive practice: Positioning theory and frame analysis. *European Journal of Teacher Education*, 46, 671-687. doi: 10.1080/02619768.2021.1985456
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., & Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children’s outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248. doi: 10.1016/j.ecresq.2020.03.003
- Bryant, D. M., Wesley, P. W., Burchinal, M., Sideris, J., Taylor, K., Fenson, C., & Iruka, I. U. (2009). The QUINCE-PFI study: An evaluation of a promising model for child care provider training: Final report. FPG Child Development Institute, The University of North Carolina at Chapel Hill. Retrieved from <https://www.researchconnections.org/sites/default/files/pdf/rc18531.pdf>
- Bunting, B. D. (2014). *Being transformed by being a peer mentor: An examination of high-impact and transformative peer mentor experience* (Unpublished doctoral dissertation). Brigham Young University, Provo, United States.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442293>
- Cabell, S., Justice, L., McGinty, A., DeCoster, J., & Forston, L. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92. doi: 10.1016/J.ECRESQ.2014.09.004
- Callahan, J. (2016). Encouraging retention of new teachers through mentoring strategies. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(1), 6-11. Retrieved from http://www.deltakappagamma.org/GA-betaepsilon/Newsletters/2016_Jour_83-1_Early-Career-Educators_web.pdf#page=6

- Canaslan Akyar, B. (2020). Investigating the mentoring of collaborative teachers and academic supervisors in pre-service early childhood education teachers' teaching experience. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 869-880. doi: 10.24106/kefdergi.702931
- Caracci, C., Martel, K., & Le Normand, M. T. (2022). The positive learning transfer from a musical play early-learning system® to young children's linguistic and spatial skills. *Music Education Research*, 24(4), 494-511. doi: 10.1080/14613808.2022.2076820
- Carmi, T., & Tamir, E. (2023). An emerging taxonomy explaining mentor-teachers' role in student-teachers' practicum: What they do and to what end?. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104121. doi: 10.1016/j.tate.2023.104121
- Carvin, B. N. (2011). The hows and whys of group mentoring. *Industrial and Commercial Training*, 43(1), 49-52. doi: 10.1108/00197851111098162
- Castanheira, P. (2016). Mentoring for educators' professional learning and development: A meta-synthesis of IJMCE volumes 1-4. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(4), 33-346. doi: 10.1108/IJMCE-10-2015-0030
- Chaaban, Y., Al-Thani, H., & Du, X. (2023). University teachers' professional agency for learning and leading sustainable change. *Professional Development in Education*, 49, 978-993. doi: 10.1080/19415257.2023.2229338
- Chaparro-Moreno, L. J., Justice, L. M., Logan, J. A., Purtell, K. M., & Lin, T. J. (2019). The preschool classroom linguistic environment: Children's first-person experiences. *PloS One*, 14(8), e0220227. doi: 10.1371/journal.pone.0220227
- Chaudhuri, S., & Ghosh, R. (2012). Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed. *Human Resource Development Review*, 11(1), 55-76. doi: 10.1177/1534484311417562
- Chaudhuri, S., Park, S., & Johnson, K. R. (2022). Engagement, inclusion, knowledge sharing, and talent development: Is reverse mentoring a panacea to all? Findings from literature review. *European Journal of Training and Development*, 46(5/6), 468-483. doi.org/10.1108/EJTD-01-2021-0005
- Chen, J. J., & Liang, X. (2017). Teachers' literal and inferential questions and children's responses: A study of teacher-child linguistic interactions during whole-group instruction in Hong Kong kindergarten classrooms. *Early Childhood Educ J.* 45, 671-683. doi: 10.1007/s10643-016-0807-9
- Chen, J. J., Li, H., & Wang, J. (2017). Implementing the project approach: A case study of hybrid pedagogy in a Hong Kong kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2). doi: 10.1080/02568543.2017.1309479
- Chien, H. (2020). Effects of Two Teaching Strategies on Preschoolers' Oral Language Skills: Repeated Read-Aloud With Question and Answer Teaching Embedded and Repeated Read-Aloud With Executive Function Activities Embedded. *Frontiers in Psychology*, 10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02932

- Christy, T. C. (2013). Vygotsky, cognitive development and language. *Historiographia Linguistica*, 40(1/2), 199-227. doi: io.iO75/hl.4O.i.O7chr
- Claessens, A., Engel, M., & Curran, F. C. (2014). Academic content, student learning, and the persistence of preschool effects. *American Educational Research Journal*, 51(2), 403-434. doi: 10.3102/0002831213513634
- Clark, P., & Huber, L. (2005). Enhancing early childhood teacher growth and development through professional development school partnerships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(2), 179-186. doi: 10.1080/10901020590955743
- Clements, D. H., Sarama, J., Layzer, C., Unlu, F., & Fesler, L. (2020). Effects on mathematics and executive function of a mathematics and play intervention versus mathematics alone. *Journal for Research in Mathematics Education*, 51, 301-333. doi: 10.5951/jresmetheduc-2019-0069
- Coimbra, M., Pereira, A., Martins, A., & Baptista, C. (2020). Pedagogical supervision and change: Dynamics of collaboration and teacher development. *The International Journal of Management Science and Business Administration*, 2(4), 35-47. doi: 10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.64.1005
- Coldwell, M. (2018). Reconsidering context: Six underlying features of context to improve learning from evaluation. *Evaluation*, 25(1), 99-117. doi: 10.1177/1356389018803234
- Colliver, Y., & Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1026-1040. doi: 10.1080/0304430.2021.1887166
- Connors, M. C. (2016). Creating cultures of learning: A theoretical model of effective early care and education policy. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 32-45. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.005
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(2), 81-92. doi: 10.1177/1098300713478666
- Cooper, P. M. (2019). The Enduring and Evolving Nature of Early Childhood Care and Education: Pedagogical Challenges in Our Time. In C. P. Brown, M. B. McMullen & N. File (Eds.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (pp. 401-426). Wiley-Blackwell.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apráiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.007
- Coyne, M., McCoach, D., Loftus, S., Zipoli, R., Ruby, M., Crevecoeur, Y., & Kapp, S. (2010). Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten: Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3, 120- 93. doi: 10.1080/19345741003592410

- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.014
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). UK: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma Yaklaşımının seçimi (M. Bütün, Çev.) S. B. Demir (Çev. Ed.), *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (ss. 3-22). (4. Baskıdan Çeviri). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crişan-Tăușan, L. (2023). Current perspectives on teacher mentoring. *Journal Plus Education/Educatia Plus*, 32(1), 223-233. Retrieved from <https://research.ebsco.com/c/kqcaa/viewer/pdf/f2viedt7kf>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545. doi: 10.1007/s11162-009-9130-2
- Crutcher, P. A., & Naseem, S. (2016). Cheerleading and cynicism of effective mentoring in current empirical research. *Educational Review*, 68(1), 40-55. doi: 10.1080/00131911.2015.1058749
- Cunningham, J. E., Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (2020). The relation between teachers' positive behavior support and language support. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(3), 131-142. doi: 10.1177/0271121420943653
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925. doi: 10.1037/a0016647
- Curry, J.R., Webb, A.W., & Latham, S. (2016). A content analysis of images of novice teacher induction: First-semester themes. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1). 43-65. doi: 10.5590/JERAP.2016.06.1.04
- Çobanoğlu, R., & Çapa-Aydın, Y. (2015). When early childhood teachers close the door: Self-reported fidelity to a mandated curriculum and teacher beliefs. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 77-86. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.07.001
- Damiani, M. L., Unick, B. V., & Schultz, K. J. (2024). A collaborative approach to professional development on inclusive practices aligned to preschool mandates. *School-University Partnerships*. doi: 10.1108/SUP-08-2023-0026
- Dann, R. (2019). Feedback as a relational concept in the classroom. *The Curriculum Journal*, 30, 352-374. doi: 10.1080/09585176.2019.1636839
- Dareh, J. C. (2003). *Teachers Mentoring Teachers/ A Practical Approach to Helping New and Experienced Staff*. California: A Sage Publications Company, Corwin Press, Inc.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. (Learning policy institute). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- Davis, J. S., & Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers?: Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 250-266. doi: 10.1080/13611267.2016.1222814
- Day, K. L., & Smith, C. L. (2013). Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 405-414. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.10.003
- Day, K. L., Smith, C. L., Neal, A., & Dunsmore, J. C. (2017). Private speech moderates the effects of effortful control on emotionality. *Early Education and Development*, 29(2), 161-177. doi: 0.1080/10409289.2017.1379880
- De Jonge-Hoekstra, L., Van der Steen, S., Van Geert, P., & Cox, R. F. (2016). Asymmetric dynamic attunement of speech and gestures in the construction of children's understanding. *Frontiers in Psychology*, 7, 473. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00473
- De Lange, T., & Wittek, A. L. (2018). Creating shared spaces: Developing teaching through peer supervision groups. *Mind, Culture, and Activity*, 25(4), 324-339. doi: 10.1080/10749039.2018.1544645
- De Lange, T., & Wittek, A. L. (2020). Analysing the constitution of trust in peer-based teacher mentoring groups- A sociocultural perspective. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 337-351. doi: 10.1080/13562517.2020.1724936
- Demiriz, S. ve Başaran, M. (2021). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Adayları ve Çocukların Diyalogları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 180-208. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202151246
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. UK: Sage Publications.
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68. doi: 10.1016/j.ecresq.2019.05.006
- Devi, A., Fleer, M., & Li, L. (2021). Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2471-2483. doi: 10.1080/03004430.2020.1717479
- Dhanalakshmi, U., & Saravanan, S. (2022). A study on effectiveness and implementation of mentoring in educational institutions. *International Journal Of Multidisciplinary Research And Technology*, 3(8), 13-19. Retrieved from <https://ijmrtjournal.com/wp-content/uploads/2022/08/Dhanalakshmi-U-Seminar-Paper.pdf>

- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLoS One*, 14(9), e0222447. doi: 10.1371/journal.pone.0222447
- Diaz Abrahan, V., Bossio, M., Benítez, M., & Justel, N. (2022). Musical strategies to improve children's memory in an educational context. *Psychology of Music*, 50(3), 727-741. doi: 10.1177/03057356211024343
- DiCarlo, C. F., Baumgartner, J. I., Caballero, J. O., & Powers, C. (2017). Using least-to-most assistive prompt hierarchy to increase child compliance with teacher directives in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 45, 745-754. doi: 10.1007/s10643-016-0825-7
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x
- Dickinson, D. K., Hofer, K. G., Barnes, E. M. ve Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 231-244. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.02.006
- Diehm, E. A., Wood, C., Puhlman, J., & Callendar, M. (2020). Young children's narrative retell in response to static and animated stories. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(3), 359-372. doi: 10.1111/1460-6984.12523
- Doan, L. (2016). Mentoring: A strategy to support novice early childhood educators. *Journal of Childhood Studies*, 38, 21-24. doi: 10.18357/JCS.V38I2.15447.
- Dreer-Goethe, B. (2023). Well-being and mentoring in pre-service teacher education: An integrative literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(4), 336-349. doi: 10.1108/IJMCE-09-2022-0073
- Du, X., Guerra, A., Chen, J., Lindsay, E., & Nørgaard, B. (2023). Supporting change in Polish higher education: Academic middle leaders' perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*. doi: 10.1177/17411432231206247
- Dulčić, F. J. L., Peña, R. N. A., Orellana, P. E. S., & Jofré, D. A. C. (2021). Do instructions overwhelm the preschool classroom? Early childhood educators' use of instructional vs regulative directive commands. *Suvremena Lingvistika*, 47(92), 247-265. doi: 10.22210/suvlin.2021.092.06
- Duncan, R. M., & Pratt, M. W. (1997). Microgenetic change in the quantity and quality of preschoolers' private speech. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 367-383. doi: 10.1080/016502597385388

- Eadie, P., Stark, H., & Niklas, F. (2019). Quality of interactions by early childhood educators following a language-specific professional learning program. *Early Childhood Education Journal*, 47, 251-263. doi: 10.1007/s10643-019-00929-5
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of making the most of classroom interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.08.005
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & Dubois, D. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267. doi: 10.1016/j.jvb.2007.04.005
- Eby, L. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S., & Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441-476. doi: 10.1037/a0029279
- Eby, L. T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(6), 689-708. doi: 10.1002/job.214
- Eby, L. T., Durley, J. R., Evans, S. C., & Ragins, B. R. (2008). Mentors' perceptions of negative mentoring experiences: Scale development and nomological validation. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 358-373. doi: 10.1037/0021-9010.93.2.358
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach* (pp. 7-20). New Jersey, Blackwell Publishing.
- Edwards, S. (2003). New directions: Charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 251-266. doi: 10.2304/ciec.2003.4.3.3
- Edwards, S. (2005). Constructivism does not only happen in the individual: Sociocultural theory and early childhood education. *Early Child Development and Care*, 175(1), 37-47. doi: 10.1080/0300443042000230311
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433. doi: 10.3102/0034654317751918

- Eide, E., Goldhaber, D., & Brewer, D. (2004). The teacher labour market and teacher quality. *Oxford Review of Economic Policy*, 20, 230-244. doi: 10.1093/OXREP/GRH013
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232. doi: 10.1080/03004430802666999
- Eirich, J., & Wildesen, J. (2023). Accelerating teacher effectiveness: the power of partnerships. *PDS Partners: Bridging Research to Practice*, 18(1), 54-60. doi: 10.1108/PDSP-01-2023-0005
- Elliott, E. (2004). Building a partnership through collaboration, reflection, dialogue. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24, 247-255. doi: 10.1080/1090102040240405.
- Emelo, R. (2011). Group mentoring: Rapid multiplication of learning. *Industrial and Commercial Training*, 43(3), 136-145. doi: 10.1108/0019785111123587
- Ercan, F. ve Aksu, A. (2022). Eğitimde mentörlük. *Pearson Journal*, 7(21), 108-133. doi: 10.46872/pj.588
- Erdoğan, S. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenleri için E-Mentörlük Temelli Eğitim (E-Mente:OÖÖ* (Tübitak Raporu). Erişim adresi <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/618047/okul-oncesi-ogretmenleri-icin-e-mentorluk-temelli-egitim-e-mente-ooo>
- Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tüylü, D. (2021). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 27, 1023-1053. doi: 10.1007/s10639-021-10623-y
- Erdoğan, S., Yıldırım, A., Parpucu, N. ve Ülkü, Ü. B. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Destek Programının Uygulamaya Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(2), 494-512. doi: 10.16986/HUJE.2016016671
- Ertürk Kara, H. G. (2018). The role of in-class physical arrangements in supporting preschool children's behavior regulation skill. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 14-29. doi: 10.21890/ijres.369209
- Ertürk Kara, H. G., Ayrancı, M. ve Çoksoyluer Kılıç, Ş. (2016). Anasınıflarındaki Serbest Oyun Zamanında "Oyun Planlama" Modelinin Kullanılmasına İlişkin Bir Eylem Araştırması. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1423-1432. doi: 10.17719/jisr.20164317713
- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., & Arbel, Y. (2011). Scaffolding the "scaffolding" metaphor: From inspiration to a practical tool for kindergarten teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 550-565. doi: 10.1007/s10956-011-9323-2

- Estigarribia, B., & Clark, E. (2007). Getting and maintaining attention in talk to young children. *Journal of Child Language*, 34, 799-814. doi: 10.1017/S0305000907008161
- Eun, B. (2008). Making connections: Grounding professional development in the developmental theories of Vygotsky. *The Teacher Educator*, 43(2), 134-155. doi: 10.1080/08878730701838934
- Eun, B. (2011). A Vygotskian theory-based professional development: Implications for culturally diverse classrooms. *Professional Development in Education*, 37(3), 319-333. doi: 10.1080/19415257.2010.527761
- Fagenson-Eland, E. A., Marks, M. A., & Amendola, K. L. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 29-42. doi: 10.1006/jvbe.1997.1592
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing “Scaffolding” and the Zone of Proximal Development in the context of symmetrical collaborative learning. *The Journal of Classroom Interaction*, 36/37(2/1), 40-54. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23869224>
- Fleer, M., & Hammer, M. (2013a). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240-259. doi: 10.1080/10749039.2013.781652
- Fleer, M., & Hammer, M. (2013b). ‘Perezhivanie’ in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(3), 127-134. doi: 10.1177/183693911303800316
- Fleer, M., Fragkiadaki, G., & Rai, P. (2021). Collective imagination as a source of professional practice change: A cultural-historical study of early childhood teacher professional development in the motivated conditions of a Conceptual PlayWorld. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103455. doi: 10.1016/j.tate.2021.103455
- Fleer, M., Veresov, N., & Walker, S. (2020). Playworlds and executive functions in children: Theorising with the cultural-historical analytical lenses. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(1), 124-141. doi: 10.1007/s12124-019-09495-2
- Flesch, G. (2005). Mentoring the non-coping teacher: A preliminary study. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 69-86. doi: 10.1080/02607470500127145
- Flores, M. (2019). Learning to be a teacher: Mentoring, collaboration and professional practice. *European Journal of Teacher Education*, 42, 535-538. doi: 10.1080/02619768.2019.1680207
- Floress, M. T., & Jenkins, L. N. (2015). A Preliminary Investigation of Kindergarten Teachers’ Use of Praise in General Education Classrooms. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(4), 253-262. doi: 10.1080/1045988X.2014.942834

- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), 181-196. doi: 10.1080/00131881.2019.1600377
- Frazier, B., Gelman, S., & Wellman, H. (2016). Young Children Prefer and Remember Satisfying Explanations. *Journal of Cognition and Development*, 17, 718-736. doi: 10.1080/15248372.2015.1098649
- Friedrich, N., Portier, C., & Stagg Peterson, S. (2021). Investigating the transition from the personal signs of drawing to the social signs of writing. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 56-74. doi: 10.1080/09669760.2020.1778450
- Fullerton, E. K., Conroy, M. A., & Correa, V. I. (2009). Early childhood teachers' use of specific praise statements with young children at risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 34(3), 118-135. doi: 10.1177/019874290903400302
- Gaffney, J., & Jesson, R. (2019). We must know what they know (and so must they) for children to sustain learning and independence. *The Gradual Release of Responsibility in Literacy Research and Practice*. doi: 10.1108/S2048-045820190000010002
- Gallagher, P. A., Abbott-Shim, M., & VandeWiele, L. (2011a). An evaluation of the individualized learning intervention: A mentoring program for early childhood teachers. *NHSA Dialog*, 14(2), 57-74. doi: 10.1080/15240754.2011.560973
- Gallagher, P. A., Abbott-Shim, M., & VandeWiele, L. (2011b). Head Start mentor teachers impact child outcomes in protégé teachers' classrooms. *NHSA Dialog*, 14(2), 75-78. doi: 10.1080/15240754.2011.561143
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202. doi: 10.1016/j.tate.2016.08.007
- Game, A., & Metcalfe, A. (2009). Dialogue and team teaching. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 45-7. doi: 10.1080/07294360802444354
- Garner, P. W., Carter McLean, M., Waajid, B., & Pittman, E. R. (2015). Mentoring and professional development in rural Head Start classrooms. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(4), 293-310. doi: 10.1080/13611267.2015.1099868
- Gaspar, M., Patras, J., Hutchings, J., Homem, T., Azevedo, A., Pimentel, M., Baptista, E., Major, S., Vale, V., & Seabra-Santos, M. (2022). Effects of a Teacher Classroom Management program on preschool teachers' practices and psychological factors: A randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families. *Early Education and Development*, 34, 626-647. doi: 10.1080/10409289.2022.2063612
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2014). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. doi: 10.1080/02619768.2014.983068

- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. doi: 10.1007/s10643-012-0531-z
- Gershenfeld, S. (2014). A Review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365-391. doi: 10.3102/0034654313520512
- Gholami, M., Salehi, N., Azizi, E., & Fazli, B. (2016). Private speech and cognitive development: A review of the two theories. *IIOAB Journal*, 7(1), 262-269. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/310766805_ARTICLE_PRIVATE_SPEECH_AND_COGNITIVE_DEVELOPMENT_A_REVIEW_OF_THE_TWO_THEORIES
- Gibson, M. (2015). "Heroic victims": Discursive constructions of preservice early childhood teacher professional identities. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(2), 142-155. doi: 10.1080/10901027.2015.1032449
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: Conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 16(1), 37-62. doi: 10.1177/1354067X09344888
- Gingras, M. P., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., & Duchesne, L. (2023). A qualitative exploration of early childhood educators' declared practices when supporting preschoolers' oral language development. *Early Childhood Education Journal*, 1-12. doi.org/10.1007/s10643-023-01605-5
- Gjedia, R., & Gardinier, M. P. (2018). Mentoring and teachers' professional development in Albania. *European Journal of Education*, 53(1), 102-117. doi: 10.1111/ejed.12258
- Glesne, C. (2014). Nitel Araştırmayla Tanışma (E. Günel, Çev.) A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Ed.), *Nitel Araştırmaya Giriş* (ss.1-35). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goble, P., Flynn, T., Nauman, C., Almendarez, P., & Linstrom, M. (2021). Intervention implementation of Tools of the Mind for preschool children's executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 12, 624140. doi: 10.3389/fpsyg.2021.624140
- Goff, W., & Veresov, N. (2015). Examining teacher-researcher collaboration through the cultural interface. *Cultural Studies of Science Education*, 10(3), 621-627. doi: 10.1007/s11422-015-9665-9
- Goh, S.S., Yamauchi, L.A. & Ratliffe, K.T. (2012). Educators' perspectives on instructional conversations in preschool settings. *Early Childhood Educ J*, 40, 305-314. doi: 10.1007/s10643-012-0518-9
- Goodwin, A. L., Lee, C. C., & Pratt, S. (2021). The poetic humanity of teacher education: Holistic mentoring for beginning teachers. *Professional Development in Education*, 49(4), 707-724. doi: 10.1080/19415257.2021.1973067

- Gordon, A. L. (2020). Educate –mentor- nurture: Improving the transition from initial teacher education to qualified teacher status and beyond. *Journal of Education for Teaching*, 46(5), 664-675. doi: 10.1080/02607476.2020.1807296
- Göncü, A., & Becker, J. (1992). Some contributions of a Vygotskian approach to early education. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 2, 147-153.
- Greco, L. M., & Kraimer, M. L. (2020). Goal-setting in the career management process: An identity theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 105(1), 40. doi: 10.5465/AMBPP.2018.15563abstract
- Greenhalgh, J., & Manzano, A. (2021). Understanding ‘context’ in realist evaluation and synthesis. *International Journal of Social Research Methodology*, 25, 583-595. doi: 10.1080/13645579.2021.1918484.
- Greenhoot, A. F., & Semb, P. A. (2008). Do illustrations enhance preschoolers’ memories for stories? Age-related change in the picture facilitation effect. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(4), 271-287. doi: 10.1016/j.jecp.2007.06.005
- Guba, E. L., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.
- Guerrero, A., & Brenner, A. (2016). Mentorship: A Return to Basics. *Academic Psychiatry*, 40, 422-423. doi: 10.1007/s40596-016-0516-0
- Guise, M., Habib, M., Robbins, A., Hegg, S., Hoellwarth, C. and Stauch, N. (2016). Preconditions for success and barriers to implementation: the importance of collaborative and reflective dispositions to foster professional growth during a coteaching clinical experience. *Teacher Education Quarterly*, 43(4), 55-76. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/teaceducquar.43.4.55>
- Guk, I., & Kellogg, D. (2007). The ZPD and whole class teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks. *Language Teaching Research*, 11(3), 281-299. doi: 10.1177/1362168807077561
- Guo, K., & Mackenzie, N. (2015). Signs and codes in early childhood: An investigation of young children’s creative approaches to communication. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 78-87. doi: 10.1177/183693911504000210
- Gupta, A. (2009). Vygotskian perspectives on using dramatic play to enhance children’s development and balance creativity with structure in the early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1041-1054. doi: 10.1080/03004430701731654
- Gutiérrez, L. M. (2012). Recognizing and valuing our roles as mentors. *Journal of Social Work Education*, 48(1), 1-4. doi: 10.5175/JSWE.2012.334800001
- Güngerçin, U. (2018). *Mentorluktan Ters Mentorluğa*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

- Güler, T. (2007). Erken Çocukluk Döneminde “Oyun Planlama” Modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128. Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/836>
- Günay Bilaloğlu, R., Aktaş Arnas, Y., & Yaşar, M. (2016). Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools. *Teachers and Teaching*, 23(2), 211-226. doi: 10.1080/13540602.2016.1203773
- Güzeldere Aydın, D., Ocak Karabay, Ş. ve Arıcı, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Önlensel Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 132-159. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/506268>
- Hadley, E., & Dickinson, D. (2019). Cues for word-learning during shared book-reading and guided play in preschool. *Journal of Child Language*, 46 6, 1202-1227. doi: 10.1017/S0305000919000552
- Haigh, M., & Ell, F. (2014). Consensus and dissensus in mentor teachers’ judgments of readiness to teach. *Teaching and Teacher Education*, 40, 10-21. doi: 10.1016/j.tate.2014.01.001
- Haines, S. T. (2003). The mentor-protégé relationship. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(1/4), 458. doi: 10.5688/AJ670382
- Hairon, S., Loh, S. H., Lim, S. P., Govindani, S. N., Tan, J. K. T., & Tay, E. C. J. (2020). Structured mentoring: Principles for effective mentoring. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(2), 105-123. doi: 10.1007/s10671-019-09251-8
- Halai, A. (2006). Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 700-710. doi: 10.1016/j.tate.2006.03.007
- Hammond, S., Powell, S., & Smith, K. (2015). Towards mentoring as feminist praxis in early childhood education and care in England. *Early Years*, 35(2), 139-153. doi: 10.1080/09575146.2015.1025370
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hatzigianni, M., Stevenson, M., Bower, M., Falloon, G. ve Forbes, A. (2020). Children’s views on making and designing. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 286-300. doi: 10.1080/1350293X.2020.1735747
- Havnes, A. (2018). ECEC professionalization—Challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 657-673. doi: 10.1080/1350293X.2018.1522734

- Hayes, N., & O'Neill, S. (2019). Little changes, big results: The impact of simple changes to early years learning environments. *Early Years*, 39(1), 64-79. doi: 10.1080/09575146.2017.1342223
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. UK: Sage Publications.
- Hedegaard, M. (1992). The zone of proximal development as basis for instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 349-371). Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. (2008). The role of the researcher. In M. Hedegaard & M. Fler (Eds.), *Studying children: A cultural-historical approach* (pp. 202-207). UK: McGraw-Hill Education, Open University Press.
- Hedges, H. (2014). Young children's 'working theories': Building and connecting understandings. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 35-49. doi: 10.1177/1476718X13515417
- Hemmeter, M. L., Fox, L., Snyder, P., Algina, J., Hardy, J. K., Bishop, C., & Veguilla, M. (2021). Corollary child outcomes from the Pyramid Model professional development intervention efficacy trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 204-218. doi: 10.1016/j.ecresq.2020.08.004
- Herrera, C., Vang, Z., & Gale, L. Y. (2002). Group mentoring: A study of mentoring groups in three programs. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED467570>
- Hildén, E., Löfdahl Hultman, A., & Ribaeus, K. (2023). Teaching as a new mission: Swedish preschool teachers' collegial discussions. *Early years*, 43(1), 1-14. doi: 10.1080/09575146.2021.1880374
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education & Development*, 23(4), 451-474. doi: 10.1080/10409289.2010.537250
- Hindman, A., Farrow, J., & Wasik, B. (2022). Teacher-child conversations in preschool. *Topics in Language Disorders*, 42, 336-359. doi: 10.1097/TLD.0000000000000295
- Ho, D., Lee, M., & Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43. doi: 10.1016/j.tate.2015.11.005
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.001

- Holodynski, M. (2013) The internalization theory of emotions: A cultural historical approach to the development of emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 4-38. doi: 10.1080/10749039.2012.745571
- Hooper, A., Potts, C., & Walton, M. (2022). Novice early childhood teachers' perceptions of their professional development experiences: An interpretive phenomenological approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(3), 310-329. doi: 10.1080/10901027.2022.2043495
- Howe, A., Pit-ten Cate, I. M., Brown, A., & Hadwin, J. A. (2008). Empathy in preschool children: The development of the Southampton Test of Empathy for Preschoolers (STEP). *Psychological Assessment*, 20(3), 305-309. doi: 10.1037/a0012763
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of school psychology*, 38(2), 113-132. doi: 10.1016/S0022-4405(99)00044-8
- Hsueh, J., Lowenstein, A. E., Morris, P., Mattera, S. K., & Bangser, M. (2014). *Impacts of social-emotional curricula on three-year-olds: Exploratory findings from the Head Start CARES demonstration*. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.
- Hu, B. Y., Li, Y., Zhang, X., Roberts, S. K., & Vitiello, G. (2021). The quality of teacher feedback matters: Examining Chinese teachers' use of feedback strategies in preschool math lessons. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103253. doi: 10.1016/j.tate.2020.103253
- Hu, B. Y., Teo, T., Nie, Y., & Wu, Z. (2017). Classroom quality and Chinese preschool children's approaches to learning. *Learning and Individual Differences*, 54, 51-59. doi: 10.1016/j.lindif.2017.01.007
- Huizing, R. L. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 27-55. doi: 10.1080/13611267.2012.645599
- Hunt, J. L. (2018). *Mentoring in Early Childhood/Primary Pre-service Teacher Education: The Kinda Kinder Program* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University, Melbourne, Australia.
- Hussey, L., & Campbell-Meier, J. (2021). Are you mentoring or coaching? Definitions matter. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(3), 510-521. doi: 10.1177/0961000620966651
- Iao, L. S., Tsang, Y. T., Wong, M. Y., & Ho, H. Y. (2015). Talking while thinking about another's mind in preschoolers: Evidence of getting Vygotskian about social cognition. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 1-8. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.12.001

- Imai, M., Kanero, J., & Masuda, T. (2016). The relation between language, culture, and thought. *Current Opinion in Psychology*, 8, 70-77. doi: 10.1016/j.copsyc.2015.10.011
- Imholz, S., & Petrosino, A. (2012). Teacher observations on the implementation of the tools of the mind curriculum in the classroom: Analysis of interviews conducted over a one-year period. *Creative Education*, 3(02), 185. doi: 10.4236/ce.2012.32029
- Imuta, K., Scarf, D., & Hayne, H. (2013). The effect of verbal reminders on memory reactivation in 2-, 3-, and 4-year-old children. *Developmental Psychology*, 49(6), 1058-1065. doi: 10.1037/a0029432
- Irby, B. J., Abdelrahman, N., & Lara-Alecio, R. (2020). Mentoring across teacher career stages. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.624
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46. doi: 10.21764/efd.13237
- Jacobson, E., Leibel, M., Pitkin, R., & Clifton, H. (2020). Strengthening all educators through mentoring and coaching. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(2), 43-54. Retrieved from <https://articlearchives.co/index.php/JHETP/article/view/2470>
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116. doi: 10.1016/j.tate.2014.08.005
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2016). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centered approach, *Early Education and Development*, 27(4), 551-571. doi: 10.1080/10409289.2016.1099354
- Jevtic, A. V., & Rogulj, E. (2022). "Should we get support or just guidelines?" (self) assessment on mentoring of early childhood education students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 262-273. doi: 10.1108/IJMCE-03-2021-0048
- Jones, L., Tones, S., & Foulkes, G. (2019). Exploring learning conversations between mentors and associate teachers in initial teacher education. *International Journal of mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 120-133. doi: 10.1108/IJMCE-08-2018-0050
- Junn, J. C., Whitman, G. J., Wasnik, A. P., Wang, M. X., Guelfguat, M., Goodman, E. D., & Middlebrooks, E. H. (2023). Virtual mentoring: A guide to navigating a new age in mentorship. *Academic Radiology*, 30(4), 749-754. doi: 10.1016/j.acra.2022.08.014
- Kaderavek, J. N., Dinnebeil, L. A., & Krepps, K. (2019). Upping the ante to support language development. *Young Exceptional Children*, 22(4), 167-176. doi: 10.1177/1096250618782165

- Kalkan, E. (2016). *Kültürel-Tarihsel Kurama Dayanan Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Çocuk Etkileşimine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kantola, J., & Penttilä, S. (2023). What drives mentors? The role of benevolence in mentoring motives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-12. doi: 10.1080/00313831.2023.2229371
- Karabon, A. (2019). The use of mathematics in early childhood classroom transitions to foster co-construction of knowledge, negotiation, and cultural mediation. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100320. doi: 10.1016/j.lcsi.2019.100320
- Karaman, N. N., Sever, M., & Dinçer, F. Ç. (2023). Evaluation of teacher's classroom practices in the context of Vygotsky's Cultural-Historical Theory. *Journal of Qualitative Research in Education*, 36, 261-296. doi: 10.14689/enad.36.1719
- Kaše, R., Saksida, T., & Mihelič, K. K. (2019). Skill development in reverse mentoring: Motivational processes of mentors and learners. *Human Resource Management*, 58(1), 57-69. doi: 10.1002/hrm.21932
- Kearn, C. M. (2000). *Affecting the Future: The Role of Appropriate Scaffolding in the Development of Social Competence*. Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information, Proceedings of the Lilian Katz Symposium, Champaign IL. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470903.pdf>
- Keese, J., Waxman, H., Asadi, L., & Graham, M. (2022). Retention intention: Modeling the relationships between structures of preparation and support and novice teacher decisions to stay. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103594. doi: 10.1016/j.tate.2021.103594
- Keiler, L. S., Diotti, R., & Hudon, K. (2020). Supporting teachers as they support each other: Lessons concerning mentor teacher feedback to teacher mentees. *Professional Development in Education*, 49(2), 225-242. doi: 10.1080/19415257.2020.1839781
- Keleş, S., & Alisinanoğlu, F. (2014). Observations and views of preschool teachers about private speech term of Vygotsky. *Elementary Education Online*, 13(1), 205-222. Retrieved from <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/download/6159/5960/11808>
- Keleş, S., Yurt, Ö. ve Kandır, A. (2018). Kültürel-Tarihsel Kuram'a göre “-mış gibi Oyunlar”: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğilimlerinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 265-285. doi: 10.19126/suje.476616
- Kelley, L. (2018). Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 313-322. doi: 10.1007/s10643-017-0866-6
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and

- collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164. doi: 10.1016/j.tate.2014.07.001
- Ketelaar, E., Koopman, M., den Brok, P.J., Beijaard, D., & Boshuizen, H.P. (2014). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching*, 20, 314-337. doi: 10.1080/13540602.2013.848523
- Kızıldere, E., Aktan-Erciyes, A., Tahiroğlu, D., & Göksun, T. (2020). A multidimensional investigation of pretend play and language competence: Concurrent and longitudinal relations in preschoolers. *Cognitive Development*, 54, 100870. doi: 10.1016/j.cogdev.2020.100870
- Kiviniemi, U., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Martin, A. (2020). Running a hybrid: Mingling in-service and pre-service teachers in peer-mentoring groups. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 555-571. doi: 10.1080/02619768.2020.1766442
- Kocabaş, İ., ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve Yönetici Yetiştirmede Mentorluk: Mentorluğun Eğitimde Kullanılması*. Anı Yayıncılık.
- Kochan, F. K., & Trimble, S. B. (2000). From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative relationships. *Theory Into Practice*, 39(1), 20-28. doi: 10.1207/s15430421tip3901_4
- Koç, E. M. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 818-826. doi: 10.1016/j.tate.2012.03.007
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. doi: 10.1080/02607476.2010.513854
- Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637-658. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80065-9
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625. doi: 10.5465/255910
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. University Press of America.
- Kravtsova, E. E. (2009). The cultural-historical foundations of the zone of proximal development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(6), 9-24. doi: 10.2753/RPO1061-0405470601
- Kuhn, C., Hagenauer, G., Gröschner, A., & Bach, A. (2024). Mentor teachers' motivations and implications for mentoring style and enthusiasm. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104441. doi.org/10.1016/j.tate.2023.104441

- Kupila, P., & Karila, K. (2018). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205-216. doi: 10.1080/19415257.2018.1427130
- Kutsyurua, B. (2020). School administrator engagement in teacher induction and mentoring: Findings from statewide and district-wide programs. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 16(18), 1–36. doi: 10.22230/ijepl.2020v16n18a1019
- Kutsyuruba, B. (2021). School administrator engagement in teacher induction and mentoring: Findings from statewide and district-wide programs. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16(18). doi: 10.22230/ijepl.2020v16n18a1019
- Kuzu, A., Kahraman, M., & Ferhan Odabaşı, H. (2012). E-Mentoring: A new approach in mentoring. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 12(4), 173-183. Retrieved from <https://ideas.repec.org/a/and/journal/v12y2012i4p173-184.html>
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287. doi: 10.1080/13598660500286267
- Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years*, 20(2), 20-29. doi: 10.1080/0957514000200203
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448. doi: 10.1037/a0013842
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Farquhar, S., Tesar, M., Courtney, M. G., & Palmer, M. (2016). Induction and mentoring in early childhood educational organizations: Embracing the complexity of teacher learning in contexts. *Teaching and Teacher Education*, 57, 150-160. doi: 10.1016/j.tate.2016.03.016
- Larsson, M., Pettersson, C., Eriksson, C., & Skoog, T. (2016). Initial motives and organizational context enabling female mentors' engagement in formal mentoring- A qualitative study from the mentors' perspective. *Children and Youth Services Review*, 71, 17-26. doi: 10.1016/j.childyouth.2016.10.026
- Legare, C., & Lombrozo, T. (2014). Selective effects of explanation on learning during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 198-212. doi: 10.1016/j.jecp.2014.03.001
- Lenaerts, F., Braeye, S., Nguyen, T. L. H., Dang, T. A., & Vromant, N. (2017). Supporting teachers in Vietnam to monitor preschool children's wellbeing and involvement in preschool classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 245-262. doi: 10.1007/s13158-017-0188-2
- Linask, L. (2019). Vygotsky's natural history of signs. *Σημειωτική-Sign Systems Studies*, 47(1-2), 234-256. Retrieved from <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=803743>

- Lipscomb, S. T., Hatfield, B., Goka-Dubose, E., Lewis, H., & Fisher, P. A. (2021). Impacts of roots of resilience professional development for early childhood teachers on young children's protective factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 1-14. doi: 10.1016/j.ecresq.2021.02.002
- Liu, J. (2023). Educational implications of private speech for children's problem-solving abilities. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. doi: 10.54097/ehss.v8i.4535
- Loizou, E. (2017). Towards play pedagogy: Supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 784-795. doi: 10.1080/1350293X.2017.1356574
- Lu, L. (2020). Impact of Group Mentoring on the Professional Development of Early Childhood Teachers in a Shanghai Kindergarten. In T. Neimann & U. Stelson (Eds.), *Challenges and Opportunities in Global Approaches to Education* (pp. 115-144). IGI Global. doi: 10.4018/978-1-5225-9775-9.ch007
- Lucero, A. (2014). Teachers' use of linguistic scaffolding to support the academic language development of first-grade emergent bilingual students. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 534-561. doi: 10.1177/1468798413512848
- Lynn, S., & Nguyen, H. T. M. (2020). Operationalizing the mentoring processes as perceived by teacher mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(3), 295-317. doi: 10.1080/13611267.2020.1783499
- Mackie, L. (2020). Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: Dimensions of collaboration and power. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 263-280. doi: 10.1080/02607476.2020.1752555
- Mahy, C. E., Mazachowsky, T. R., & Pagobo, J. R. (2018). Do verbal reminders improve preschoolers' prospective memory performance? It depends on age and individual differences. *Cognitive Development*, 47, 158-167. doi: 10.1016/j.cogdev.2018.06.004
- Malesevic, I., & Varis, T. (2021). Peer mentoring in higher education: A reflective inquiry into mentor roles and benefits. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 90-106. doi: 10.1080/13562517.2020.1753269
- Manderstedt, L., Viklund, S., Palo, A., & Lillsebbas, H. (2023). Meeting eye to eye: The power relations in triadic mentoring of the degree project in teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 31(4), 512-531. doi: 10.1080/13611267.2023.2224256
- Manfra, L., & Winsler, A. (2006). Preschool children's awareness of private speech. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 537-549. doi: 10.1177/0165025406072902

- Manfra, L., Tyler, S. L., & Winsler, A. (2016). Speech monitoring and repairs in preschool children's social and private speech. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 94-105. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.04.004
- Mangione, G., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2016). Newly qualified teachers training: Analysis of the Italian model in light of scientific literature and international experiences. *Form@re-Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(2), 47-64. doi: 10.13128/formare-18255
- Marsh, M. M. (2002). The influence of discourses on the precarious nature of mentoring. *Reflective Practice*, 3(1), 103-115. doi: 10.1080/14623940220129906
- Martin, S. M., & Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 940-945. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.025
- Martínez, C. S. M., i Calbet, H. B., & Feigenbaum, P. (2011). Private and inner speech and the regulation of social speech communication. *Cognitive Development*, 26(3), 214-229. doi: 10.1016/j.cogdev.2011.05.001
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360. doi: 10.1080/10409280801964119
- Masterson, M. L. (2021). Fostering competence for success: Encouraging responsibility in children. *YC Young Children*, 76(1), 69-72. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/27011154>
- McAfee, O. ve Leong, D. J. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme: Süreğen Bir Çalışma (G. Sakız, Çev.) B. Ekinci Palut (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi*. (ss. 1-10). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McCollum, I. P. (2014). *Beginning Teachers' Perceptions of a Teacher Mentoring Program* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Washington, United States.
- McCoy, D., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K., Duncan, G., Schindler, H., Magnuson, K., Yang, R., Koepp, A., & Shonkoff, J. (2017). Impacts of early childhood education on medium- and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, 46, 474-487. doi: 10.3102/0013189X17737739
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., & Buell, M. (2013). Preschool teachers' language use during dramatic play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 250-267. doi: 10.1080/1350293X.2013.789196
- Melton, J., Miller, M., & Brobst, J. (2019). Mentoring the mentors: Hybridizing professional development to support cooperating teachers' mentoring practice in science. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(1), 23-44. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/184630/>

- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.024
- Meng, X., Fleeer, M., Li, L., & Hammer, M. (2023). A Cultural-Historical study of emotions in play: Catharsis and perezhivanie in an institutional care setting. *Mind, Culture, and Activity*, 30(1), 57-71. doi: 10.1080/10749039.2023.2212650
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. doi: 10.1016/j.lcsi.2012.03.001
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. doi: 10.1016/j.lcsi.2012.03.001
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th Edition). New York: Jossey Bass, John Wiley & Sons Inc.
- Michailidi, E., & Stavrou, D. (2021). Mentoring in-service teachers on implementing innovative teaching modules. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103414. doi: 10.1016/j.tate.2021.103414
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Anlamlandırmak: Sonuç Çıkarmak ve Doğrulamak (H. C. Yıldırım ve S. Akayoğlu, Çev.) S. Akbababa Altun ve A. Ersoy (Ed.), *Nitel Veri Analizi* (ss. 245-286). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). UK: Sage Publications.
- Millaway, S. A. (2015). *Impact of tools of the mind on middle school achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Saint Peter's University, New Jersey, United States.
- Miller, P. H. (2008). Vygotsky ve Sosyokültürel Yaklaşım (Z, Gültekin, Çev.) B. Onur (Ed.), *Gelişim Psikolojisi Kuramları* (ss. 487-515). Ankara: İmge Kitabevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milton, E., Daly, C., Langdon, F., Palmer, M., Jones, K., & Davies, A. J. (2020). Can schools really provide the learning environment that new teachers need? Complexities and implications for professional learning in Wales. *Professional Development in Education*, 1-14. doi: 10.1080/19415257.2020.1767177
- Moloney, M., & Pope, J. (2023). Willing and unable or willing and able? Insights from an evaluation of a mentoring training programme for early childhood teachers in Ireland. *Education*. 3-13, 1-16. doi: 10.1080/03004279.2023.2236118

- Mononen, M., Havu-Nuutinen, S., & Haring, M. (2023). Student teachers' experiences in teaching practice using team teaching in flexible learning space. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104069. doi: 10.1016/j.tate.2023.104069
- Montiegel, K. (2022). Teachers' gestures for building listening and spoken language skills. *Discourse Processes*, 59(10), 771-790. doi: 10.1080/0163853X.2022.2140556
- Mooney, A., Thomas, M. K. E., Blake, D. (2024). The 'Butterfly Effect' of Mentoring Practices in School-University Partnerships. In C. A. Green & M. J. Eady (Eds.), *Creating, Sustaining, and Enhancing Purposeful School-University Partnerships* (pp. 141-160). Singapore, Springer.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310. doi: 10.1080/0924345930040404
- Mosley Wetzel, M., Taylor, L. A., & Vlach, S. K. (2017). Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. *Teaching Education*, 28(4), 406-420. doi: 10.1080/10476210.2017.1309016
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143-154. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.007
- Mulvihill, A., Matthews, N., Dux, P. E., & Carroll, A. (2021). Preschool children's private speech content and performance on executive functioning and problem-solving tasks. *Cognitive Development*, 60, 101116. doi: 10.1016/j.cogdev.2021.101116
- Mushin, I., Gardner, R., & Gourlay, C. (2019). Preparing for task: Linguistic formats for procedural instructions in early years schooling. *Linguistics and Education*, 54, 100749. doi: 10.1016/j.linged.2019.100749
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2018). Promoting Young Children's Social and Emotional Health, 73(1). Retrieved from <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/promoting-social-and-emotional-health>
- Ndoro, V. W., Hanley, G. P., Tiger, J. H., & Heal, N. A. (2006). A descriptive assessment of instruction-based interactions in the preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(1), 79-90. doi: 10.1901/jaba.2006.146-04
- Nelson, K. (2015). Making sense with private speech. *Cognitive Development*, 36, 171-179. doi: 10.1016/j.cogdev.2015.09.004
- Nesbitt, K. T., & Farran, D. C. (2021). Effects of prekindergarten curricula: Tools of the Mind as a case study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 86(1), 7-119. doi: 10.1111/mono.12425

- Nesje, K., & Lejonberg, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103609. doi: 10.1016/j.tate.2021.103609
- Nigro, G., Brandimonte, M., Cicogna, P., & Cosenza, M. (2014). Episodic future thinking as a predictor of children's prospective memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 127, 82-94. doi: 10.1016/j.jecp.2013.10.013
- Nikolayev, M., Reich, S., Muskat, T., Tadjbakhsh, N., & Callaghan, M. (2020). Review of feedback in edutainment games for preschoolers in the USA. *Journal of Children and Media*, 15, 358-375. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1815227>
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245. doi: 10.1177/1463949117710800
- Nolan, A., Morrissey, A. M., & Dumenden, I. (2013). Expectations of mentoring in a time of change: views of new and professionally isolated early childhood teachers in Victoria, Australia. *Early years*, 33(2), 161-171. doi: 10.1080/09575146.2013.781137
- Nolan, A., Paatsch, L., & Scull, J. (2018). Video-based methodologies: the affordances of different viewpoints in understanding teachers' tacit knowledge of practice that supports young children's oral language. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(5), 536-547. doi: 10.1080/1743727X.2017.1307958
- Nor Puteh, S., & Ali, A. (2013). Preschool Teachers' Perceptions Towards the Use of Play-Based Approach in Language and Literacy Development for Preschool. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 10, 79-98. Retrieved from <https://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/7652>
- Norris, E., Mokhtari, K., & Reichard, C. (1998). Children's use of drawing as a pre-writing strategy. *Journal of Research in Reading*, 21(1), 69-74. doi: 10.1111/1467-9817.00043
- Obee, A. F., Hart, K. C., & Fabiano, G. A. (2023). Professional development targeting classroom management and behavioral support skills in early childhood settings: A systematic review. *School Mental Health*, 15(2), 339-369. doi: 10.1007/s12310-022-09562-x
- Obukhova, L. F., & Korepanova, I. A. (2009). The zone of proximal development: A spatiotemporal model. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(6), 25-47. doi: 10.2753/RPO1061-0405470602
- Ocak Karabay, Ş. ve Şahin Ası, D. (2019). Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıftaki Farklı Durumlarla Nasıl Başa Çıkıyorlar? Öğretmen Bildirimlerine Dayalı Bir Çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 87-108. Erişim tarihi <https://dergipark.org.tr/en/pub/usakead/issue/45560/461443>

- OECD. (2019). An OECD Learning Framework 2030. The Future of Education and Labor, Arts, Research, Innovation and Society, 23-35. doi: 10.1007/978-3-030-26068-2_3
- Ogwazu, J., & Omotuyole, C. (2023). Mentoring approach for the development of beginning early childhood teachers' competencies in selected lower basic schools in Lagos, Nigeria. *Shodh Sari-An International Multidisciplinary Journal*. doi: 10.59231/sari7599
- Oliver, E. J., Markland, D., Hardy, J., & Petherick, C. M. (2008). The effects of autonomy-supportive versus controlling environments on self-talk. *Motivation and Emotion*, 32(3), 200-212. doi: 10.1007/s11031-008-9097-x
- Omary, M. B. (2008). Mentoring the mentor: Another tool to enhance mentorship. *Gastroenterology*. 135(1), 13-16. doi: 10.1053/j.gastro.2008.05.065
- Ompok, C. S. @ C. C., Ling, M. T., Abdullah, S. N. M. @ S., Tambagas, M., Tony, E. E., & Said, N. (2020). Mentor-mentee programme for STEM education at preschool level. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(1), 1-14. doi: 10.37134/saecj.vol9.1.1.2020
- Onchwari, G., & Keengwe, J. (2008). The impact of a mentor-coaching model on teacher professional development. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 19-24. doi: 10.1007/s10643-007-0233-0
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. doi: 10.3102/0034654311413609
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2017). Mediation in professional learning. In L. Orland-Barak & D. Maskit (Eds.), *Methodologies of mediation in professional learning, professional learning and development in schools and higher* (pp. 1-14). Springer International Publishing.
- Oshiro, A., Pihl, A., Peterson, L., & Pramling, N. (2019). Scaffolding 5-year-old children in Japanese kindergarten collaboratively retelling a tale. *International Journal of Early Years Education*, 27(1), 82-94. doi: 10.1080/09669760.2018.1547631
- Ota, C. L. & Berghout Austin, A. M. (2013). Training and Mentoring: Family child care providers' use of linguistic inputs in conversations with children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 972-983. doi: 10.1016/J.ECRESQ.2013.04.001
- Özdemir, A., & Kaygısız, C. (2019). Beginning preschool teachers' views toward mentoring programs in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 182-195. doi: 10.5539/JEL.V8N1P182
- Özgünlü, M. ve Veziroğlu Çelik, M. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Yapılandırılmamış Oyuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1691-1700. doi: 10.24106/kefdergi.2389
- Özkan, H. H. (2012). Yapılandırmacı Odaklı Öğretim Tasarımı Modeli Örneği. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 15(28). 47-66. Erişim adresi: <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c15s28/makale/47-66.pdf>

- Paatsch, L., Scull, J., & Nolan, A. (2019). Patterns of teacher talk and children's responses: The influence on young children's oral language. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 73-86. doi: 10.1007/BF03652028
- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. doi: 10.1177/1473325002001003636
- Patton, M. Q. (2014). Alan Çalışması Stratejileri ve Gözlem Yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.), *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (ss. 259-428). Ankara: Pegem Akademi.
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L., & O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high-and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125-146. doi: 10.1177/1053815117700865
- Pesco, D., & Gagné, A. (2017). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 28, 773-793. doi: 10.1080/10409289.2015.1060800
- Phillips, P. (2008). Professional development as a critical component of continuing teacher quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 37-45. doi: doi/10.3316/ielapa.967713178434821
- Pianta, R. C., DeCoster, J., Cabell, S., Burchinal, M., Hamre, B. K., Downer, J., LoCasale-Crouch, J., Williford A., & Howes, C. (2014). Dose-response relations between preschool teachers' exposure to components of professional development and increases in quality of their interactions with children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 499-508. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.06.001
- Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K., & Curenton, S. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 387-400. doi: 10.1016/J.ECRESQ.2012.01.001
- Pound, L. (2011). *Influencing early childhood education: Key figures, philosophies and ideas*. United Kingdoms: McGraw-Hill Education.
- Prochner, L., Cleghorn, A., & Green, N. (2008). Space considerations: materials in the learning environment in three majority world preschool settings. *International Journal of Early Years Education*, 16(3), 189-201. doi: 10.1080/09669760802343857
- Pryce, J., Giovannetti, S., Spencer, R., Elledge, L. C., Gowdy, G., Whitley, M. L., & Cavell, T. A. (2015). Mentoring in the social context: Mentors' experiences with mentees' peers in a site-based program. *Children and Youth Services Review*, 56, 185-192. doi: 10.1016/J.CHILDYOUTH.2015.06.015

- Pursi, A., Lipponen, L., & Sajaniemi, N. K. (2018). Emotional and playful stance taking in joint play between adults and very young children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 28-45. doi: 10.1016/j.lcsi.2018.03.002
- Purtell, K. M., Ansari, A., Yang, Q., & Bartholomew, C. P. (2021). The role of preschool peers in children's language development. *Seminars in Speech and Language*, 42(02), 88-100. doi: 10.1055/s-0041-1723838
- Pyle, A., Prioletta, J., & Poliszczuk, D. (2018). The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 117-127. doi: 10.1007/s10643-017-0852-z
- Qi, H., & Roberts, K. P. (2019). Cultural influences on the development of children's memory and cognition. *Advances in Child Development and Behavior*, 56, 183-225. doi: 10.1016/bs.acdb.2018.11.005
- Quinones, G., Rivalland, C., & Monk, H. (2019). Mentoring positioning: Perspectives of early childhood mentor teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4), 338-354. doi: 10.1080/1359866X.2019.1644610
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. UK: Sage Publications.
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Siekkinen, M. (2012). Dialogical patterns of interaction in pre-school classrooms. *International Journal of Educational Research*, 53, 138-149. doi: 10.1016/j.ijer.2012.03.004
- Reeves, T. D., Hamilton, V., & Onder, Y. (2022). Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103546. doi: 10.1016/j.tate.2021.103546
- Register, D., & Humpal, M. (2007). Using musical transitions in early childhood classrooms: Three case examples. *Music Therapy Perspectives*, 25(1), 25-31. doi: 10.1093/mtp/25.1.25
- Renwick, K. (2023). Developing teacher identity through purposeful dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104135. doi: 10.1016/j.tate.2023.104135
- Ressler, G., Doherty, G., Ferguson, T., & Lamotey, J. (2016). Enhancing professionalism and quality through director training and collegial mentoring. *Journal of Childhood Studies*, 40(1). doi: 10.18357/jcs.v40i1.15211
- Reunamo, J., & Nurmilaakso, M. (2007). Vygotsky and agency in language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 313-327. doi: 10.1080/13502930701679320
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.012

- Ring, K. (2006). Supporting young children drawing: Developing a role. *International Journal of Education through Art*, 2(3), 195-209. doi: 10.1386/etar.2.3.195_1
- Robson, S. (2016). Self-regulation, metacognition and child-and adult-initiated activity: Does it matter who initiates the task? *Early Child Development and Care*, 186(5), 764-784. doi: 10.1080/03004430.2015.1057581
- Rogoff, B., Dahl, A., & Callanan, M. (2018). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review*, 50, 5-15. doi: 10.1016/j.dr.2018.05.006
- Rollnik-Sadowska, E., Ryciuk, U., Glińska, E., Bartkute-Norkuniene, V., Jodiene, R., Sprudzāne, S., Zvaigzne, A., Marzano, G., & Jecheva, V. (2023). Factors affecting mentoring services-cross-national perspective. *Engineering Management in Production and Services*, 15(2), 1-22. doi: 10.2478/emj-2023-0008
- Rosemberg, C. R., & Silva, M. L. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46(6), 572-591. doi: 10.1080/01638530902959588
- Rowe, M. L., Silverman, R. D., & Mullan, B. E. (2013). The role of pictures and gestures as nonverbal aids in preschoolers' word learning in a novel language. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 109-117. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.12.001
- Ryder, N., Kvavilashvili, L., & Ford, R. (2022). Effects of incidental reminders on prospective memory in children. 58 (5), 890-901. *Developmental Psychology*. doi: 10.1037/dev0001035
- Salmon, A. K., & Barrera, M. X. (2021). Intentional questioning to promote thinking and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100822. doi: 10.1016/j.tsc.2021.100822
- San Martín, C., Montero, I., Navarro, M. I. ve Biglia, B. (2014). The development of referential communication: Improving message accuracy by coordinating private speech with peer questioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 76-84. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.10.001
- Sanchez-Medina, J. A., Alarcon-Rubio, D. ve Prieto-Garcia, J. R. (2012). Verbal domain and regulatory function of language in school. *Infancia Y Aprendizaje- Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 99-110. doi: 10.1174/021037012798977476
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705. doi: 10.1080/03004430.2013.875541
- Sawyer, J. (2017). I think I can: Preschoolers' private speech and motivation in playful versus non-playful contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 84-96. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.09.004

- Sawyer, J. E., & Brooks, P. J. (2021). Sociodramatic play enhances preschoolers' private speech and motivation across activities. *Cognitive Development*, 59, 101073. doi: 10.1016/j.cogdev.2021.101073
- Schaap, H., & De Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21, 109-134. doi: 10.1007/s10984-017-9244-y
- Schachter, R. E., Gerde, H. K., & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47, 395-408. doi: 10.1007/s10643-019-00942-8
- Schlaack, N. (2023). Creating a culture of learning-mentoring in a PDS. *School-University Partnerships*, 16(1), 40-55. doi: 10.1108/SUP-01-2023-0004
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., & Russell, T. (2012). Mentoring and Induction: Nourishing or Eating Our Young? In *Beginning Teaching* (pp. 67-80). Springer, Dordrecht.
- Semingson, P. & Smith, P. (2013). Structuring One-on-One Videoconferencing to Engage and Deepen Digital Mentoring and Reflection. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of SITE 2013-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1022-1027). New Orleans, Louisiana, United States. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/48251>
- Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analysing mentoring dialogues for developing a preservice teacher's classroom management practices. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(8), 1-16. doi: 10.3316/ielapa.327180472738465
- Seven, Y., Hull, K., Madsen, K., Ferron, J., Peters-Sanders, L., Soto, X., Kelley, E., & Goldstein, H. (2019). Classwide extensions of vocabulary intervention improve learning of academic vocabulary by preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1), 173-189. doi: 10.1044/2019_JSLHR-19-00052
- Shabani, K., & Ewing, B. F. (2016). Applications of Vygotsky's Sociocultural Approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3(1). doi: 10.1080/2331186X.2016.1252177
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751-765. doi: 10.1080/19415257.2020.1744684
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70. Retrieved from <https://www.ascd.org/el/articles/linking-formative-assessment-to-scaffolding>
- Shepel, E. N. L. (1995). Teacher self-identification in culture from Vygotsky's developmental perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(4), 425-442. doi: 10.1525/aeq.1995.26.4.05x1062v

- Sheridan, L., & Young, M. (2016). Genuine conversation: The enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(6), 658-673. doi: 10.1080/13540602.2016.1218327
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401. doi: 10.1080/10409280802582795
- Shiu, S. P., Wang, S. H., & Chen, Y. J. (2018). The effects of a small scale intervention to develop self-regulation in kindergarten children. *Early Child Development and Care*. 190(3), 333-347. doi: 10.1080/03004430.2018.1471474
- Shrestha, C. H., May, S., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T. (2009). From Face-to-Face to e-Mentoring: Does the “e” Add Any Value for Mentors? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 116-124. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864330.pdf>
- Shu S, Ma H. Restorative effects of classroom soundscapes on children’s cognitive performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019; 16(2):293. doi: 10.3390/ijerph16020293
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi: 10.3102/0034654307313795
- Shvarts, A., & Bakker, A. (2019). The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, Culture, and Activity*, 26(1), 4-23. doi: 10.1080/10749039.2019.1574306
- Sigurdardottir, I., Williams, P., & Einarsdóttir, J. (2019). Preschool teachers communicating values to children. *International Journal of Early Years Education*, 27, 170-183. doi: 10.1080/09669760.2019.1602516
- Sikma, L. M. (2019). Moving beyond induction and mentoring: The influence of networks on novice teacher experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(3), 317-341. doi: 10.1080/13611267.2019.1630998
- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education*, 33, 300-318. doi: 10.1177/0888406409359905
- Single, P. B., & Single, R. M. (2005a). E-mentoring for social equity: Review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301-320. doi: 10.1080/13611260500107481
- Single, P. B., & Single, R. M. (2005b). Mentoring and the technology revolution: How face-to-face mentoring sets the stage for e-mentoring. In F. K. Kochan & J. T. Pascarelli (Eds.), *Creating successful telementoring programs* (pp. 7-27). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective.

Education and Child Psychology, 26 (2), 77-89. Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1224/> 30.04.2021

- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180. doi: 10.1111/cdev.13730
- Smagorinsky, P. (1995). The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the zone of proximal development. *Review of Educational Research*, 65(3), 191-212. doi: 10.3102/00346543065003191
- Smagorinsky, P. (2013). What does Vygotsky provide for the 21st-century language arts teacher? *Language Arts*, 90(3), 192-204. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41804393>
- Smagorinsky, P. H. (2011). The culture of Vygotsky. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 85-95. doi: 10.1598/RRQ.44.1.4
- Smagorinsky, P., Clayton, C. M., & Johnson, L. L. (2015). Distributed scaffolding in a service-learning course. *Theory Into Practice*, 54(1), 71-78. doi: 10.1080/00405841.2015.977665
- Smidt, W., & Embacher, E. M. (2020). How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 864-883. doi: 10.1080/1350293X.2020.1836586
- Smith Washington, V. (2024). A case study: A novice teacher's mentoring experiences the first year and beyond. *Education and Urban Society*, 56(3), 309-344. doi: 10.1177/00131245221121664
- Smith, A. B. (1993). Early childhood educare: Seeking a theoretical framework in Vygotsky's work. *International Journal of Early Years Education*, 1(1), 47-62. doi: 10.1080/0966976930010105
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. doi: 10.3102/00028312041003681
- Smolucha, L., & Smolucha, F. (2021). Vygotsky's theory in-play: Early childhood education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1041-1055. doi: 10.1080/03004430.2020.1843451
- Ståhle, Y., & Edman Stålbrandt, E. (2020). Exploring descriptions of mentoring as support in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 54-68. doi: 10.1080/10901027.2020.1817814
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). UK: Sage Publications.

- Steffy, B. E., & Wolfe, M. P. (2001). A life-cycle model for career teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 38(1), 16-19. doi: 10.1080/00228958.2001.10518508
- Stephenson, K. M., & Hanley, G. P. (2010). Preschoolers' compliance with simple instructions: a descriptive and experimental evaluation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(2), 229-247. doi: 10.1901/jaba.2010.43-229
- Stetsenko, A., & Ho, P. C. G. (2015). The serious joy and the joyful work of play: Children becoming agentic actors in co-authoring themselves and their world through play. *International Journal of Early Childhood*, 47(2), 221-234. doi: 10.1007/s13158-015-0141-1
- Stoeger, H., Balestrini, D. P., & Ziegler, A. (2021). Key issues in professionalizing mentoring practices. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 5-18. doi: 10.1111/nyas.14537
- Stott, F., & Bowman, B. (1996). Child development knowledge: A slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 169-183. doi: 10.1016/S0885-2006(96)90004-6
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Khalid, M., & Finster, H. (2019). A developmental view of mentoring talented students in academic and nonacademic domains. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483. doi: 10.1111/nyas.14286
- Sundli, L. (2007). Mentoring-A new mantra for education?. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.016
- Tang, S., & Choi, P. L. J. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: Mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401. doi: 10.1080/13611260500206002
- Temur, G. ve Aşık, G. (2023). Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Soru Sorma Becerileri ile Meraklılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(2), 180-193. doi: 10.12984/egeefd.1184823
- Tenorio-Lopes L (2023). Mentor-mentee relationships in academia: Insights toward a fulfilling career. *Frontiers in Education*, 8(1198094), 1-7. doi: 10.3389/feduc.2023.1198094
- Teodorescu, M. M. (2022). Nonverbal parameters in preschool education. *Research and Education*, (7), 40-55. doi: 10.56177/red.7.2022.art.6
- Test, J. E., & Cornelius-White, J. H. (2013). Relationships between the timing of social interactions and preschoolers' engagement in preschool classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 165-183. doi: 10.1177/1476718X12466217
- Thompson, M., & Schademan, A. (2019). Gaining fluency: Five practices that mediate effective co-teaching between pre-service and mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102903. doi: 10.1016/j.tate.2019.102903

- Timmons, K., Pelletier, J., & Corter, C. (2015). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. *Early Child Development and Care*, 186(2), 249-267. doi: 10.1080/03004430.2015.1027699
- Tompkins, V., Zucker, T., Justice, L., & Binici, S. (2013). Inferential talk during teacher-child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 424-436. doi: 10.1016/J.ECRESQ.2012.11.001
- Tonge, K., Lindsay, G., Warren, J., Cronin, L., Neilsen-Hewett, C. (2024). Professional Partners in Practice: Enhancing Institutional Partnership Connections in Early Childhood Through an Embedded University Mentorship Program. In Green, C.A., Eady, M.J. (Eds.), *Creating, Sustaining, and Enhancing Purposeful School-University Partnerships* (pp. 121-140). Singapore: Springer
- Toran, M., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2020). Dream versus reality: The process of preschool teacher's professionallization in Turkey. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 377-392. doi: 10.29329/mjer.2020.234.18
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.01.010
- Trawick-Smith, J. (2014). Çocuk Gelişimi Kuramları (M. Buldu, Çev.) B. Akman (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim [Çok Kültürlü Bir Bakış]* (ss. 34-62). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.04.005
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship of teacher-child play interactions to mathematics learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(5), 716-733. doi: 10.1080/03004430.2015.1054818
- Trevethan, H., & Sandretto, S. (2017). Repositioning mentoring as educative: Examining missed opportunities for professional learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 68(1), 127-133. doi: 10.1016/j.tate.2017.08.012
- Tucker-Drob, E. (2012). Preschools reduce early academic-achievement gaps. *Psychological Science*, 23, 310-319. doi: 10.1177/0956797611426728
- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39. doi: 10.1007/s10643-007-0166-7
- Uçar, M. Y. (2017). Mentor training program from the perspective of the mentors: Turkey sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 944-958. doi: 10.15345/iojes.2017.04.004

- Usman, R., Irmayani, I., & Ningsih, N. (2024). The use of nursery rhymes in improving the preschool pupils' vocabulary in Bambini School. *Journal on Education*, 6(2), 13363-13373. doi: 10.31004/joe.v6i2.5156
- Uzunpınar, G., Demiray, Ö., Gürel, Ö. İ. ve Arkadaş, B. (2023). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Mentörlük Programlarının Rolü ve Etkinliği. *Academic Social Resources Journal*, 8(54), 3952-3960. doi: 10.29228/ASRJOURNAL.72572
- Vallberg Roth, A. C. (2022). Teaching in preschool: Multivocal didaktik modelling in a collaborative conceptual replication study. *Educare*, (2), 1-20. doi: 10.24834/educare.2022.5.1
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.09.002
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6
- Van der Veen, C., Van Kruistum, C., & Michaels, S. (2015). Productive classroom dialogue as an activity of shared thinking and communicating: A commentary on Marsal. *Mind, Culture, and Activity*, 22(4), 320-325. doi: 10.1080/10749039.2015.1071398
- van der Veer, R. (2015). Vygotsky, Lev Semenovic (1896–1934). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 312-315. doi:10.1016/b978-0-08-097086-8.61134-0
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2016). Teacher collaboration on the use of pupil learning outcome data: A rich environment for professional learning? *Teaching and Teacher Education*, 60, 387-397. doi: 10.1016/j.tate.2016.07.004
- van Kuyk, J. J. (2011). Scaffolding–How to increase development? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 133-146. doi: 10.1080/1350293X.2011.548965
- Van Loon, M. H., & Roebbers, C. M. (2020). Using feedback to improve monitoring judgment accuracy in kindergarten children. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 301-313. doi: 10.1016/j.ecresq.2020.05.007
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: The relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 299-312. doi: 10.1080/13502930701679718
- Van Tiem, D., Moseley, J. L., & Dessinger, J. C. (2001). Personal development. In D. van Tiem, Moseley, J. L., & J. C. Dessinger (Eds.), *Performance improvement interventions: Enhancing people, processes, and organizations through performance technology* (pp. 126-135). John Wiley & Sons.

- Vardi, Ö. ve Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi GEFAD / GUJGEF*, 41(3), 1993-2029.
- Varela, D. G., & Maxwell, G. M. (2015). Effectiveness of teacher training: Voices of teachers serving high-needs populations of students. *Journal of Case Studies in Education*, 7, 1-14. Retrieved from <http://www.aabri.com/copyright.html>
- Varela, W., Abrami, P. C., & Uptis, R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 44(1), 55-74. doi: 10.1177/0305735614554639
- Velzen, C. V., Volman, M., & Brekelmans, M. (2019). There is no need to sit on my hands anymore! Modelling and scaffolding as mentoring tools during co-teaching. In J. Murray, A. Swennen, & C. Kosnik (Eds.), *International Research, Policy and Practice in Teacher Education* (pp. 155-170). Switzerland: Springer.
- Veraksa, N., & Veraksa, A. (2018). Lev Vygotsky's Cultural-Historical Theory of development and the problem of mental tools. *Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers*, 39(2), 150-154. doi: 10.23923/pap.psicol2018.2862
- Veresov, N. N., & Kulikovskaya, I. E. (2015). Human world-outlook evolution: From L. S. Vygotsky to modern times. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 570-574. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n3s1p570
- Veziroğlu Çelik, M. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Örgütsel İklimin Öğretmen Performansına Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Viera, C. A. (2021). A comparison of mentoring and coaching: What's the difference? *Performance Improvement*, 60(7), 13-20. doi: 10.1002/pfi.21993
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. doi: 10.2753/RPO1061-040505036
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil* (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (1962).
- Walters, W., Robinson, D. B., & Walters, J. (2020). Mentoring as meaningful professional development: The influence of mentoring on in-service teachers? Identity and practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 21-36. doi: 10.1108/IJMCE-01-2019-0005
- Wasik, B. A., & Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 769-776. doi: 10.1007/s10643-016-0827-5

- Weber-Mayrer, M. M., Piasta, S. B., 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*, 76, 14-24. doi: 10.1016/j.tate.2018.07.013
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. doi: 10.1111/mbe.12015
- Weisberg, P. (2003). Expanding preschoolers' use of object descriptions and comparisons by teaching "category-descriptor" statements. *Education and Treatment of Children*, 26, 149-181. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/42899743>
- Wennergren, A. C. (2016). Teachers as learners-with a little help from a critical friend. *Educational Action Research*, 24(2), 260-279. doi: 10.1080/09650792.2015.1058170
- Wexler, L. J. (2019). 'I would be a completely different teacher if I had been with a different mentor': Ways in which educative mentoring matters as novices learn to teach. *Professional Development in Education*, 46(2), 211-228. doi: 10.1080/19415257.2019.1573375
- Whalen, C., Majocha, E., & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591-607. doi: 10.1080/02619768.2019.1652906
- Whedon, M., Perry, N. B., Curtis, E. B., & Bell, M. A. (2021). Private speech and the development of self-regulation: The importance of temperamental anger. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 213-224. doi: 10.1016/j.ecresq.2021.03.013
- White, K., & Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76 4, 302-26. doi: 10.1006/JECP.1999.2552
- Whorral, J., & Cabell, S. (2016). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44, 335-341. doi: 10.1007/S10643-015-0719-0
- Williams, K. E., & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music*, 47(6), 800-820. doi: 10.1177/0305735619861433
- Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). Overt and covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children aged 5 to 17. *Child Development*, 74(3), 659-678. doi: 10.1111/1467-8624.00561
- Winsler, A., Carlton, M. P., & Barry, M. J. (2000). Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. *Journal of Child Language*, 27(3), 665-687. doi: 10.1017/S0305000900004402

- Winsler, A., De Leon, J. R., Wallace, B. A., Carlton, M. P., & Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30(3), 583-608. doi: 10.1017/S0305000903005671
- Winsler, A., Diaz, R. M., & Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 59-79. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90043-0
- Winsler, A., Manfra, L., & Diaz, R. M. (2007). "Should I let them talk?": Private speech and task performance among preschool children with and without behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 215-231. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.001
- Winter, J. S., Bressman, S., & Efron, E. S. (2020). An innovative model of mentoring teachers in Jewish day schools: A pathway to professional development and teacher well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 37-51. doi: 10.1108/IJMCE-02-2019-0009
- Wolfe, D., & Noguchi, L. (2009). The use of music with young children to improve sustained attention during a vigilance task in the presence of auditory distractions. *Journal of Music Therapy*, 46 1, 69-82. doi: 10.1093/JMT/46.1.69
- Wong, D. (2015). Mentoring in early childhood settings: An exploration of experiences of early childhood staff in Singapore. In M. Waniganayake, J. Rodd & L. Gibbs (Eds.), *Thinking and Learning about Leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway*. Community Child Care Cooperative NSW, Sydney. Retrieved from <https://ilrfec.org/wp-content/uploads/2017/09/thinking-about-leadership-2015-04.pdf>
- Wong, D., & Waniganayake, M. (2013). Mentoring as a leadership development strategy in early childhood education. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education* (pp. 163-180). Tampere University Press.
- Worthington, M., & Van Oers, B. (2017). Children's social literacies: Meaning making and the emergence of graphical signs and texts in pretence. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 147-175. doi: 10.1177/1468798415618534
- Yang, Y., & Hu, B. Y. (2019). Chinese preschool teachers' classroom instructional support quality and child-centered beliefs: A latent profile analysis. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 80(1), 1-12. doi: 10.1016/j.tate.2018.12.021
- Yazıcı, Z., Aslan, A. ve Yüksel, B. (2021). Okul Öncesi Eğitimi Bağlamında Mentor Öğretmenlerin Mesleki Rehberlik Yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 417-441. doi: 10.21764/mauefd.882461
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları 3. Basımdan Çev. (Prof. Dr. İlhan Günbayı, Çev.)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2012).
- Yu, Y, Landrum A. R., Bonawitz E., & Shafto P. (2018). Questioning supports effective transmission of knowledge and increased exploratory learning in pre-kindergarten children. *Developmental Science*, 21(6), e12696. doi: 10.1111/desc.12696
- Zampini, L., Zanchi, P., Suttora, C., Spinelli, M., Fasolo, M., & Salerni, N. (2016). Gesture production in the narratives of preschool children. *Gesture*, 15(3), 306-320. doi: 10.1075/gest.15.3.02zam
- Zan, B., & Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, coaching and mentoring to enhance teacher-child interactions in Head Start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 42, 93-104. doi: 10.1007/s10643-013-0592-7
- Zaretskii, V. K. (2009). The zone of proximal development: What Vygotsky did not have time to write? *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(6), 70-93. doi: 10.2753/RPO1061-0405470604
- Zaretskii, V. K. (2016). Vygotsky's principle. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 149-188. doi: 10.17759/chp.2016120309
- Zoder-Martell, K. A., Floress, M. T., Bernas, R. S., Dufrene, B. A., & Foulks, S. L. (2019). Training teachers to increase behavior-specific praise: A meta-analysis. *Journal of Applied School Psychology*, 35(4), 309-338. doi: 10.1080/15377903.2019.1587802
- Zoll, S. M., & Rosenquest, B. (2011). Sustainable practices in mentoring: Tools to support child outcomes and a mentoring protocol in early language and literacy. *NHSA Dialog*, 14(4), 213-228. doi: 10.1080/15240754.2011.613124
- Zonoubi, R., Rasekh, A., & Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1-12. doi: 10.1016/J.SYSTEM.2017.03.003
- Zucker, T. A., Bowles, R., Pentimonti, J., & Tambyraja, S. (2021). Profiles of teacher & child talk during early childhood classroom shared book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 27-40. doi: 10.1016/j.ecresq.2021.02.006
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Oh, Y., & Wang, X. (2020). Asking questions is just the first step: Using upward and downward scaffolds. *The Reading Teacher*, 74(3), 275-283. doi: 10.1002/trtr.1943
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S., & Kaderavek, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83. doi: 10.1016/J.ECRESQ.2009.07.001





EK 1. Tanıtıcı Broşür

DOKTORA TEZİ ADI:

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERE VYGOTSKY'NİN SOSYO-KÜLTÜREL KURAMI BAĞLAMINDA MENTÖRLÜK SAĞLANMASI VE SÜRECİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmayı kim yapacak olan kişi kimdir?

Naside Nur KARAMAN

Tel:

Yayın Bilgileri

Ulusal/uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. Yıldırım, G. & Karaman, N. N. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Duygusal Uyumluluğu ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9): 965-97.

Ulusal/uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Özet Olarak Basılan Bildiriler

1. Karaman, N.N. & Dümp, F. Ç. (2018). Ebeveyn Tutumları Okul Öncesi Dönem Çocuklarının *Rossoyal* Davranışlarını Nasıl Etkilemektedir? 27. Ulusal/uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 18-22 Nisan 2018, Antalya, Türkiye (Özet Bildiri/Sözlü Sunum/Yayın No:4304729)

2. Karaman, N.N., Seve, M. & Dümp, F. Ç. (2018). Öğrenme Ortamındaki Öğretmenin Vygotsky'nin Sosyo-kültürel Kuramı Bağlamında Değerlendirilmesi. 27. Ulusal/uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 18-22 Nisan 2018, Antalya, Türkiye (Özet Bildiri/Sözlü Sunum/Yayın No:4304726)

3. Karaman, N.N. & Bıdık, R. (2017). Çocukların Dileme Becerileri, Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi. 5.Ulusal/uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum/Yayın No:3656243)

4. Karaman, N.N. & Yıldırım, G. (2017). Sosyal Beceri Eğitimi Modülü'nün Etkililiğinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. IV th International *Eurasian Educational Research Congress*, (EIER2017) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum/Yayın No:3656233)

5. Karaman, N.N., Tatlı, S. & Yavuzsoykoğlu, M. (2017). *Empatik* Eğitim ve *Rossoyal* Davranışlar Üzerinde İletişim Deneyimlerinin Etkisinin İncelenmesi. IX. Ulusal/uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum/Yayın No:3656225)

6. Karaman, N.N. & Yıldırım, G. (2017). Okul Öncesi "Sosyal Beceri Eğitimi Modülü"na Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. 26. Ulusal/uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum/Yayın No:3656236)

7. Yıldırım, G. & Karaman, N. N. (2015). Okul Öncesi Çağdaki Çocuklarda Sosyal-Duygusal Gelişim ile Sosyal Beceri Düzeyinin İlişkisinin İncelenmesi. 4. Ulusal/uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum/Yayın No:3656196)

Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplarda bölümler

1.Yıldırım, R. G. & Karaman, N. N. (2016). *Peer Relationships, Effects on the Social Skills Development of 36-72 Month Old Children. Current Advances in Education*, 449.

Ulusal/hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

1.Karaman, N.N., Tatlı, S. & Yavuzsoykoğlu, M. (2017). İletişim Deneyimlerinin *Empatik* Eğitim ve *Rossoyal* Davranışlar Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Ezincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, 10(2), 91-104. (Kontrol No: 3760559)

Proje/tezde Yapılan Gözetim

Okul Öncesi Dönemde Sosyal ve Duygusal Alma Yönelik Olarak Hamilelik Sosyal Beceri Eğitimi Modülü'nün Etkililiğinin İncelenmesi, Kılıç 7 Anlık Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, BAP-2016/ Münferit Araştırma Projesi (MAP), Yardımcı Araştırmacı, 2016.

Sertifika

Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Reim Testleri Eğitimi, "Bir İnsan Çiz Testi", "Aile Resmi Testi", "Hayali Hayvan Çiz Testi", "Kaktüs Çiz" ve "Bü, Ağzı, İnan Çiz" testleri çizimleri ve değerlendirilmeleri eğitimlerini kapsamaktadır. OLGU PSİKOLOJİK DANIŞMA MERKEZİ, Sertifika, 07.10.2017 - 08.10.2017 (Ulusal/uluslararası)

ÇALIŞMANIN AMAÇLARI

Öğrenme ortamındaki okul öncesi öğretmenlerin davranış süreçleri Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı bağlamında (dil kullanımı, araçların kullanımı, potansiyel gelişim alanı, paylaşılan etkinlik ve oyun) nasıl betimlenmektedir?

Öğrenme ortamındaki okul öncesi öğretmenlere Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı bağlamında (dil kullanımı, araçların kullanımı, potansiyel gelişim alanı, paylaşılan etkinlik ve oyun) mentörlük sağlanması öğretmenlerin uygulamalarını nasıl etkilemektedir?

Okul öncesi öğretmenlerin mentörlük süreci öncesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerin mentörlük süreci sonrasında ilişkin görüşleri nelerdir?

ÇALIŞMA DÖNGÜSÜ



DOKTORA TEZİ ADI:

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERE VYGOTSKY'NİN SOSYO-KÜLTÜREL KURAMI BAĞLAMINDA MENTÖRLÜK SAĞLANMASI VE SÜRECİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Early ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir çalışmada yalnızca öğretmenlerin eğitimine odaklanan politikaların sınıf kalitesini yükseltmek veya çocukların akademik kazanımlarını en üst düzeye çıkarmak için yeterli olmayacağını savunmaktadır. Bunun yerine, erken çocukluk eğitiminin etkililiğini arttırmak için çok çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri gerektirecek ve öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerine yönelik çok kapsamlı bir sistemle desteklenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğretmenin sınıfta onunla eşit statüdeki yeri olan, paylaşımcı, karşılıklı öğrenmeye açık şekilde ve öğretmenlik becerilerinde ilerleme sağlaması konusunda destek sağlayacak bir mentörle iş birliğinin süreci kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Bu nedenle Vygotsky'nin kuramı bağlamında oluşturulan gözlem formunda belirtilen başlıklar yöneliminde öğretmenlerin bu süreci mentor aracılığı ile nasıl sürdürdüğü araştırılmak istenmektedir.

Özetle bu çalışma ile okul öncesi eğitimde öğretmen niteliklerini artırmak için öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimini desteklemeyi hedeflerken ayrıca çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmaları bakımından öğretmenin Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme stratejilerinin uygulanmasına ilişkin desteklenmesine odaklanır.

Mentörlük Süreci



Mentörlük: belli bir konuda daha önce deneyimli bir uygulayıcı (mentör) tarafından, mentinin (öğretmenin) o konu hakkında uzmanlığının geliştirilmesine yardımcı olmak ve onların teşvik edilmesini kolaylaştırmak için tasarlanmış, daha az deneyimli bir uygulayıcıya (menti) mesleğin kültürü (öğretmenlik) ve bağlamında (okulda) bire bir destek olarak tanımlanmaktadır.

Sürekli gelişime açık profesyonel bir kültürün oluşması için sınıf araştırması ve bilgi üretimi yoluyla kendilerini yeniden keşfetmeye istekli ve sorumluluk sahibi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Wennergren, 2016).

Öğretmenin sınıfta onunla eşit statüdeki yeri olan, paylaşımcı, karşılıklı öğrenmeye açık şekilde ve öğretmenlik becerilerinde ilerleme sağlaması konusunda destek sağlayacak bir mentörle iş birliğinin süreci kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Bu anlamda okul öncesi öğretmenliği alanında öğretmenlerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı bağlamında teorik bilgi ve uygulamalarının öğrenme ortamına aktarılması sürecinin bir kolaylaştırıcı tarafından desteklenmesi ve bir dış gözlemci ile birlikte değerlendirilmesinin yeni bir uygulama olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Katkılarınız benim için çok kıymetli ☺

EK 2. Aydınlatılmış Onam Formu Örneği

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı Bağlamında Mentörlük Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi

A. Giriş Bölümü

"Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Eğitiminde Doktora yapmaktayım. Okul Öncesi Eğitimi alanında Doktora Tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa memnuniyetle cevaplarım."

B. Bilgilendirme Bölümü

1. Çalışmanın amacı nedir?

Araştırmanın amacı Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı bağlamında "dil kullanımına" yönelik okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin incelenmesi, mentörlük sağlanması ve mentörlük sürecinin etkisinin belirlenmesidir.

2. Çalışmaya katılma koşulları nelerdir?

Sürekli gelişimi destekleyen, öğrenmenin bir hayat boyu devam ettiğine inanan gönüllü ve paylaşıma istekli olmanız ilk ve en önemli koşuldur. Aydın ilinde göreve yeni başlayan veya okul bölgesi olarak okula yeni gelen öğretmenlerle sınırlandırılacaktır.

3. Çalışma kapsamında nasıl bir uygulama yapılacaktır?

Bu araştırmada Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı bağlamında dilin kullanımına yönelik sağlanan mentörlüğün öğretmenlerin sınıf içi pratiklerine yansımaları belirlenmeye çalışılacaktır. Öğretmenlerin sınıf içi pratikleri "Öğrenme Ortamı Öğretmen Davranışları Gözlem Formu" kapsamında gözlemlenecektir. Gözlemler kamera kaydı ile kayıt altına alınacak ve böylece gözlem alanlarında tekrar tekrar izleme olanağı oluşturulacaktır. Araştırma okul öncesi öğretmenlerle iki çalışma grubu şeklinde yürütülecektir. Bir grup eğitim grubuyken diğer grup eğitim ve mentörlük grubu olacaktır. Bu şekilde kullanılmak üzere "Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme Modülü (VÖSİP)" hazırlanmıştır. Her iki grup "Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı Bağlamında Öğretmenin Sınıf İçi Pratiklerini Geliştirme Modülü (VÖSİP)" içeriğinde eğitim alacaktır. Modül içeriğindeki eğitimler etkileşimli olarak sunulacaktır. 7 hafta sürecek olan modül 7 oturumdan oluşmaktadır. İhtiyaç halinde haftalarda esneklik gösterilebilir. Bu oturumlar içerisinde "mentörlük grubunda" yer alan öğretmenlere aynı zamanda sınıf içi destek verilecektir. "Eğitim grubunda" yer alan öğretmenler sadece sunumlardaki eğitimi alacaktır. Araştırmanın sonunda mentorluk grubuna dâhil olan öğretmenlerden destek

Aydınlatılmış Onam Formu Örneği (devamı)

çekilecek ve eğitim grubu öğretmenleri de dahil edilerek son gözlemler yapılacaktır. Eğitim sonunda mentörlük aracılığıyla öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinde Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı bağlamında dilin kullanımına yönelik farklılıkların olması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenler ve araştırmacı süreç içinde mevcut durumu kendi bakış açılarıyla değerlendirmek için "yansıtıcı günlük" tutacaklardır. Sürece ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla ses kaydı alarak görüşmelerde gerçekleştirilecektir.

Uygulamanın görsel görünümü aşağıda yer almaktadır.



4. Araştırmaya kaç gönüllü dâhil edilecektir?

Araştırmaya altı (8) öğretmen dâhil edilecektir.

5. Bir gönüllünün bu araştırmanın gereklerini yerine getirebilmek için harcayacağı süre ne kadardır?

Çalışmanın başında ve sonunda yaklaşık 30-60 dakikalık *iki görüşme* yapılacaktır.

Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramına yönelik olarak 6 oturumdan oluşan bir modül hazırlanmıştır. Bu eğitimler her hafta, haftada iki saat şeklinde planlanmıştır.

Ayrıca oturum sonlarında öğretmenlerin yansıtıcı günlük tutması için haftalık 30-45 dakika zaman ayırması söz konusu olacaktır.

6. Gönüllüler, araştırmaya katılmaları halinde hangi risklerle karşılaşabilirler?

Araştırmaya katılım sağlanmasının hiçbir riski yoktur.

7. Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalırlar mı? Evetse, nelerdir?

Aydınlatılmış Onam Formu Örneği (devamı)

Katılmayı kabul etmemeniz durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya bırakılmayacaksınız. Ancak çalışmaya başlarken bu çalışmada yer alıp almak istemediğinize net karar vermeniz gerekmektedir. Sonuçta araştırmacının hayatında önemli bir eğitim kademesi olan aşamada, tüm emeğini bu çalışmaya aktardığı bu zaman diliminin bir parçasısınız. Bu çalışmada bilime katkı sağlayan bir konuma sahipsiniz. Çalışmanın bir bölümünden çekilmeniz bu çalışma sürecinin eğitim dönemini yarıda bırakmanız anlamına gelir ve araştırmacı için telafisi olmaz. Bu bakımdan vicdanı sorumluluğu olduğunu belirtmeliyim.

C. Güvence Bölümü

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz. Çalışmanın ilk ve en önemli koşulu bu alanda çalışmaya gönüllü ve istekli olan öğretmenlerle çalışmaktır. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Araştırmayı kabul etmemeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Toplanan veriler size okutulduktan sonra izninizle birlikte tez inceleme kuruluna sunulacaktır. Bu kurul görsel hiçbir kayıt görmeyecektir. Görsel kayıt yalnızca araştırmacıya hatırlatıcıdır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

D. Onay Bölümü

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum ve araştırmacıdan sözlü olarak dinledim. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

E. İmza Bölümü

İmza/
Tarih: /02/2024
Katılımcının Adı:
Katılımcının Soyadı:

İmza/
Tarih: /02/2024
Araştırmacının Adı: **Naşide Nur**
Araştırmacının Soyadı: **KARAMAN**

NOT: İlgili form iki kopya hazırlanacaktır. İmzalı kopyalardan biri katılımcıya teslim edilecek diğeri araştırmacıda kalacaktır.

EK 3. Mentörlük Sözleşmesi Örneği

**Doktora Programı**
Okul Öncesi Öğretmenliği

**Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı Bağlamında Mentörlük Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi**

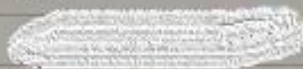
MENTÖRLÜK SÖZLEŞMESİ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Naşide Nur Karaman'ın Prof. Dr. F. Çağlayan Dinçer danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı Bağlamında Mentörlük Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi" adlı bu çalışmaya davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu belgeyi imzaladığınız takdirde koşulları ve mentörlük sürecini kabul ettiğinizi beyan etmiş olacaksınız.

KOŞULLAR

- Mentör ve menti olarak mentörlük sürecinin gizliliğine saygı duyacağımızı,
- Çalışmanın gerçekleştiği süre boyunca haftada bir defa olmak üzere iki saat süre ile görüşeceğimizi,
- Her haftanın bir günü belirlediğimiz saatte buluşacağımızı,
- Çalışmanın tamamlanmasına kadar mentör (araştırmacı) ve menti (öğretmen) olarak üzerimize düşen sorumlulukları yerine getireceğimizi taahhüt ederiz.

Taraflardan birinin taahhütlerden birine uymaması halinde her iki tarafta devam etmesine karar vermediği sürece mentörlük ilişkisi sonlandırılacaktır. Mentörün uzun yıllardan beri süren araştırmaları, emek ve zaman harcadığı düşünüldüğünde bu hususta süreci tamamlamak üzere dikkatli olunması araştırmacının önemli ricasıdır.

Bilgiler	Mentör	Menti
Ad Soyadı	Naşide Nur KARAMAN	
Çalıştığı yer	Ankara Üniversitesi Doktora Programı	Aliya İzzet Begović İlkokulu (Anasınıfı)
Unvan	Uzman	Öğretmen
Telefon No		
E-posta	nasidenurkaraman@gmail.com	

Mentörün imzası: 
Tarih: 23.02.2024

Mentinin imzası: 
Tarih: 23.02.2024

EK 4. Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 07/10/2019
Toplantı Sayısı : 12
Karar Sayısı : 377

377- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Naşide Nur Karaman**'ın "Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı Bağlamında Mentörlük Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili 06/09/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Naşide Nur Karaman**'ın "Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı Bağlamında Mentörlük Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR
07/10/2019

Prof. Dr. ~~Muhammed~~ OZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 5. Pilot Çalışma Aydın il Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.18957576

03/10/2019

Konu : Naşide Nur KARAMAN'ın
Araştırma İzni Hk.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Enstitü Sekreterliği Öğrenci İşleri'nin 04.07.2019 tarih ve 2328 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Naşide Nur KARAMAN'ın Doç. Dr. Ege AKGÜN danışmanlığında yürüttüğü "*Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı Bağlamında Mentörlük Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi*" konulu tez çalışması kapsamında, Aydın İli Efeler İlçesinde bulunan Şehit Polis Demet Sezen Anaokulu, Ticaret Odası İlkokulu, Ekrem Çifçi İlkokulu, Aliya İzzetbegović İlkokulundaki öğretmenlere anket yapma isteği, Milli Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, *inceleme sonucunda; çalışmanın 2019-2020 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.*

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki: İlgi (b) yazı ve ekleri

OLUR
03/10/2019

Yücel GEMİCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için: A.ÇERÇİ-Şef
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr	Tel: 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
E-posta: yuksekogretimayurddisi09@meb.gov.tr	Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e993-1cae-3f73-a740-dfda kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. Pilot Çalışma Valilik Oluru



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-19028609
Konu : Naşide Nur KARAMAN'ın
Araştırma İzni Hk.

04.10.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Enstitü Sekreterliği-Öğrenci İşleri
Cebeci Yerleşkesi 06590 CEBECİ/ANKARA

İlgi : 04.07.2019 tarih ve E-2328 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Naşide Nur KARAMAN'ın Doç. Dr. Ege AKGÜN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı Bağlamında Mentörlük Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında, Aydın İli Efeler İlçesinde bulunan Şehit Polis Demet Sezen Anaokulu, Ticaret Odası İlkokulu, Ekrem Çifçi İlkokulu, Aliya İzzetbegoviç İlkokulundaki öğretmenlere anket yapma isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; çalışmanın 2019-2020 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

1-Valilik Oluru

2-Mühürlü Onaylı Ölçek ve Formlar

Adres : Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN
Elektronik Ağı: www.aydin.meb.gov.tr
E-posta : yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:A.ÇERÇİ-Şef
Tel : 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dc3d-32a5-3533-9abe-8756 kodu ile teyit edilebilir.

EK 7. Valilik Oluru



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-74083975-605.01-95052813
Konu : Naşide Nur KARAMAN'ın
Araştırma İzni

23/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 Sayılı Araştırma İzinleri Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Enstitü Sekreterliği'nin 27/12/2023 tarih ve E-98761816-302.08.01-1203736 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda ; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Naşide Nur KARAMAN'ın "*Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Mentorluk Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi* " konulu çalışması için ilimiz Efeler ilçesinde bulunan Efe Emir Ayşe Çetin Anaokulu, Mimar Sinan Anaokulu, Şehit Polis Demet Sezen Anaokulu, Aliya İzzetbegović İlkokulu, Güzelhisar İlkokulu ve Kübra Efe Anaokulunda görev yapan Öğretmenler ile çalışma yapma isteği, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 Sayılı Genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; **çalışmanın 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde, denetiminde ve uygun göreceği zamanlarda Mühürlü Formların kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet HÜNÜK
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
Ali Murat KAYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-İlgi (b) yazı ve ekleri
2-Komisyon Raporu (1 Adet)

Adres : Mesrutiyet Mh. Kültür Cd. No:20 Efeler/AYDIN

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (256) 215 10 28

E-Posta: yuksekokretimyurtdisi09@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Aysegül UCA

Unvan : Programcı

İnternet Adresi: <https://aydin.meb.gov.tr/>

Faks:2562251268

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 8e7f-1946-31de-ad3c-ebf0 kodu ile teyit edilebilir.

**EK 8. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı Araştırma Değerlendirme
Sonucu**

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN			
Adı Soyadı	NAŞİDE NUR KARAMAN		
Kurumu / Üniversitesi	ANKARA ÜNİVERSİTESİ		
Araştırma yapılacak iller	AYDIN		
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Resmi Bağımsız Anaokulu, Resmi Anasınıfı		
Araştırmanın konusu	Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Mentorluk Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi		
Üniversite / Kurum onayı	Var		
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Doktora Tezi		
Veri toplama araçları	Öğrenme Ortamı Öğretmen Davranışları Gözlem Formu, Menti Görüşme Formu, Mentör Özdeğerlendirme Formu, Mentilerin Mentörleri Değerlendirmesi için Form, Yansıtıcı Günlük		
KOMİSYON GÖRÜŞÜ			
Millî Eğitim Bakanlığı 2020/02 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş, inceleme sonucunda; 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin gözetiminde çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.			
Komisyon kararı			
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:			
.....			
KOMİSYON			
Komisyon Başkanı EROL BARUT Millî Eğitim Müdür Yardımcısı	Üye SERKAN AKYOL Okul Müdürü	Üye YUSUF TEKER Okul Müdürü	Üye Umut GÜLTEKİN Okul Müdürü
Üye ŞÜKRAN ÖZDEMİR Rehber Öğretmen	Üye SAVAŞ KAMALI Rehber Öğretmen	Üye TUBA BAĞATARHAN Rehber Öğretmen	

EK 9. Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğünün Araştırma İzni Duyurusu



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-74083975-605.01-95153389
Konu : Naşide Nur KARAMAN'ın
Araştırma İzni

24.01.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Enstitü Sekreterliği'nin 27/12/2023 tarih ve E-98761816-302.08.01-1203736 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 23/01/2024 tarih ve E-74083975-605.01-95052813 sayılı Olurları

İlgi (b) yazıda ; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Naşide Nur KARAMAN'ın "*Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Mentorluk Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi*" konulu çalışması için ilimiz Efeler ilçesinde bulunan Efe Emir Ayşe Çetin Anaokulu, Mimar Sinan Anaokulu, Şehit Polis Demet Sezen Anaokulu, Aliya İzzetbegoviç İlkokulu, Güzelhisar İlkokulu ve Kübra Efe Anaokulunda görev yapan Öğretmenler ile çalışma yapma isteği, ilgi (a) Milli Eğitim Bakanlığı 2020/2 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; **Çalışmanın 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde, denetiminde ve uygun göreceği zamanlarda Mühürlü Formların kullanılarak kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Makamının ilgi (c) Olurları ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- İlgi (b) yazı ve ekleri
- 2- İlgi (c) Olur (1 Adet)

Dağıtım

Gereği:

- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Efeler İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Meşrutiyet Mh. Kültür Cd. No:20 Efeler/AYDIN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (256) 215 10 28

Bilgi için: Ayşegül UCA

E-Posta: yuksekokretimyurdisi09@meb.gov.tr

İnternet Adresi: <https://aydin.meb.gov.tr/>

Unvan : Programcı

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: 2562251268

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **a534-2715-3a56-8e63-900d** kodu ile teyit edilebilir.

EK 10. Ebeveyn Onam Formu Örneği

Sayın Veli,

Ben Naşide Nur KARAMAN. Okul Öncesi Öğretmenliği alanında doktora Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında Mentörlük Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi başlıklı bir tez hazırlıyorum.

Bu süreçte gerekli izinleri Aydın Milli Eğitim Müdürlüğünden almış bulunmaktayım ve Aliya İzzetbegoviç İlkokuluna bağlı anasınıfında öğretmenlerle bu çalışmamı gerçekleştireceğim. Çalışma esnasında öğretmen odaklı video kayıt almak istiyorum. O esnada çekilen kayıtlar hiçbir şekilde hiçbir sosyal medyada ya da akademik platformlarda kullanılmayacağını sadece araştırmacı olarak benim göreceğimi ve sonra silineceğini taahhüt ederim. Bu konuda haberinizin olduğuna dair izninizi rica ediyorum.

Naşide Nur KARAMAN

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

Aşağıya "sınıfta video kaydına izin veriyorum." yazarsanız memnun olurum.

Sınıfta video kaydına izin veriyorum

Çocuğun Adı-Soyadı:

Veli Adı-Soyadı:

Veli İmzası:

EK 11. “Mentörlük Nedir?” Adlı Bilgilendirme Toplantısı

“MENTÖRLÜK NEDİR?” BİLGİLENDİRME TOPLANTISI

HEDEF

Öğretmen eğitiminin ilk oturumda tanışma, mentörlükle ilgili kavramlar ve sürecin işleyişi hakkında bilgilendirme yapılır. “*Mentörlük Sözleşmesi*” imzalanır.

YÖNTEM VE TEKNİKLER

Anlatım, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap

MATERYAL/DOKÜMAN

Sunum, yapışkan kâğıt, kalem, boya kalemleri, fon kartonu

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmenlerle selamlaştıktan sonra sunum durumuna geçilir.

Öğretmenlerin MentiMeter programına giriş yapması istenir. Bunun amacı öğretmenlerin mentörlüğe dair bilgi seviyesini belirleyebilmek ve eğitim sonunda yine benzer uygulama yapılarak oluşturulan iki kelime bulutu arasındaki farkın somut olarak gözlemlenebilir kılmak içindir. Öğretmenlerin kendilerine gönderilen kod ile giriş yaparak «mentörlük ile ilgili 3 adet çağrışım yapan bilgiyi» yazmaları istenir.

Mentörlük El Kitabı’nda yer alan sunum, anlatım tekniği ile araştırmacı tarafından başlatılır. Mentörlüğün kelime anlamı, tarihsel yeri, mentörün özellikleri, mentörlük için temel beceriler, mentinin özellikleri anlatılır.

Mentörlüğün avantajları yansımasına gelindiğinde,

Bir fon kartonu üzerine üç farklı renkte bölme ayrılır. Ayrılan bölmelere mentörlüğün menti, mentör ve mesleki anlamdaki faydalarının neler olabileceği yazılacaktır. Bölmelerin renklerine göre yapışkanlı kâğıtlara öğretmenlerden yazmaları istenir.

Etkili bir mentörlüğün yararlarının neler olabileceği hem mentör hem de menti açısından ayrıntı şekilde görselleştirme üzerinden anlatılır. 11. slaytta “mentörlüğün zorlu” yanlarına değinilecektir. Araştırmacı ve öğretmenlerin “*Herhangi bir problem yaşarsak ne gibi çözüm yolları denemeliyiz? Ne gibi çözüm önerileri sunulabilir?*” sorularına yanıt vermeleri istenir. Verilen bu yanıtlar kayıt olarak tutulur.

Devam eden sunumda mentörlüğün danışmanlık, rehberlik, koçluk gibi kavramlarla benzer ve farklı yönleri vurgulanır. Mentörlük modelleri (akran, grup, birebir, ters, e-mentörlük) ve mentörlük türleri (göreve başlama mentörlüğü, staj/uygulama mentörlüğü, gelişim mentörlüğü) üzerine bilgilendirme yapılır.

Mentörlük sürecine dair içeriklere derinlemesine değinildikten sonra öğretmenlerle aşağıdaki etkinlik yapılır.

Mentörlük rol ve sorumluluklarının anlatıldığı slayta gelindiğinde öğretmenler renkli kâğıt çekme yoluyla gruplara ayrılırlar. Her bir gruba, mentörlük rolünün bir boyutunu gösteren bir dizi kart dağıtılır. (Yönetici, Danışman, Provakatör,

Koç, Meslektaş, Arkadaş, Koordinatör, Danışman, Mümkün Kılıcı, Değerlendiren, Kolaylaştırıcı, Dost, Rehber, Lider, Dinleyen, Müdür, Arabulucu, Model, Örgütleyen, Ortak, Koruyucu, Soru Tahtası, Destekçi, Öğretmen, Çalıştırıcı, Sorun Giderici) Katılımcılar 10 dakika süreyle, bu rollerin önemine göre “önemli” ve “daha az önemli” olarak iki kategoriye ayırmaları istenir.

- Daha sonra, mentörlük için “en önemli” olarak gördüğünüz 5 rolü düşünerek bunları önem sırasına göre sıralayın.
- Daha az önemli saydığınız ya da konuyla ilgisi olmadığını sandığınız rolleri atınız ve kartlarda belirtilmeyen ama sizin “önemli” olduğuna inandığınız rolleri ekleyiniz. Lütfen, seçimlerinizin nedenlerini belirtiniz.
- Anlaşmaya vardığınız mentör rollerini belirleyiniz. Verilen boş kartlara listede yer almayan ve sizce önemli olan rolleri yazarak ekleyiniz.

(Bu etkinlik TISNTE projesinden esinlenilmiştir. Sf.212)

(Bu alıştırmadan sonra öğretmenlerin algısına göre mentörlük sürecine (mentörlüğün güçlü yönleri ve özellikle zayıf yönleri) ve mentöre yükledikleri anlam konusunda bir fikir sahibi oluruz.)

Tüm katılımcılar ile sunum sonlandırıldıktan sonra oturumların süreleri, işleyiş biçimi, oturumlar öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacak etkinlikler hakkında bir kez daha bilgilendirmeler yapılır. Mentörlük sürecindeki güven ilişkisi ve etik konuları üzerine mentilerle anlaşma sağlanır ve mentiler (öğretmenler) ve mentör (araştırmacı) arasında “Mentörlük Sözleşmesi” imzalanır. “Mentörlük Sözleşmesi” Ek’te yer almaktadır.

DEĞERLENDİRME

OKUMA ÖNERİLERİ

EK 12. Kolaylaştırıcı Kılavuz (KK) Örneği

 Ankara Üniversitesi 1946	Doktora Programı Okul Öncesi Öğretmenliği	 Eğitim Bilimleri Enstitüsü 1992	Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky'nin Kültürel Tarihî Kuramı Bağlamında Mentörlük Sağlanması ve Sürecin Değerlendirilmesi	 KOLAYLAŞTIRICI KILAVUZU
ÇOCUĞUN ZİHNİNİ ANLAMA				

Bu form, çocuklara etkinlikler sırasında öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına nasıl yanıt verileceği konusundaki anlayışı yansıtan örneklerden oluşmaktadır. Beş farklı örnek olay sunulmuştur.

Gözlemlenen çocuk davranışı:	Öğretmenin gözlenen yanıtı:	Bu çocuk davranışlarıyla ne iletişim kuruyor olabilir?	Öğretmenin bu çocuğa karşılık vermesinin ve onu desteklemesinin bazı yolları nelerdir?
Oya, bir yazma etkinliğinden önce masanın altına saklanır.	Öğretmen bazen onu görmezden gelir ve bazen Oya'ya yerden kalkıp etkinliğe başlamasını söyler.	Bu etkinliği anlamıyorum. Nasıl yazacağımı bilmiyorum. Korkmuş ve utanmış hissediyorum.	Oya'nın aslında bu davranışları ile "Bu etkinlik için yardımınıza ihtiyacım var." demek istiyor. Bunu ifade etmenin uygun yolunu bilmediği için bu şekilde davranış sergiliyor. Oya'nın duygularını kabul edin. Etkinliği basitleştirin ve başarıları için ona olumlu geri bildirim sağlayın.
Öğretmen Ayşe'nin oyun süresinde başka bir çocuğa blokla vurduğunu gördü.	Öğretmen Ayşe'nin arkadaşının canını acıttığını, birbirimize karşı nazik olmamız gerektiğini söyler. İncinen çocuğu ise teselli eder.	Kızgın hissediyorum ve bunu nasıl ifade edeceğimi bilmiyorum. Nasıl paylaşacağımı unuttum. Nasıl oynanacağını bilmiyorum ve bana yardım etmene ihtiyacım var.	Her iki çocuğu da kabul edin ve rahatlatın. Ayşe'ye kızdığında ne söyleyeceğini öğretin. Oyuncakları paylaşmak için sınıf beklentilerini yeniden öğretin. Ayşe'ye basit oyun becerileri öğretin.

EK 13. Etkinlik Kılavuzu (EK) Örneği



Doktora Programı
Okul Öncesi Öğretmenliği



Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Okul Öncesi Öğretmenlere
Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı
Bağlamında Mentörlük Sağlanması ve
Sürecin Değerlendirilmesi



ETKİNLİK KILAVUZU

Çizdiklerimizi İnşa Ediyoruz

Çizdiklerimizi İnşa Ediyoruz

5-6 Yaş

Malzemeler: Boya kalemleri, resim kâğıtları, artık materyaller, Legolar, bloklar, yapıştırıcı, makas.

Hazırlık: Öğretmen etkinlik öncesinde sınıfta, kurdele, boncuk, büyüklü küçüklü kutu, pet şişe, renkli karton, el işi kâğıdı gibi birçok artık materyalin olmasını sağlar.

Uygulama: Öğretmen çocuklara bu etkinlik kapsamında isteyenler bir ev, bir kukla ya da bir hediye yapacaklarını anlatır. Çocuklar üç çalışmadan birini seçip öncelikle resmini çizeceklerdir. Resimler diğer çocuklara anlatıldıktan sonra çocuklardan resmini çizdikleri çalışmanın 3 boyutlusunu yapmaları istenecektir. Örnek olarak, ev yapacak çocuk, ev resminin ardından oyun hamuru, Lego, ahşap bloklar, artık materyaller gibi istediği şekilde 3 boyutlu bir ev yapacaktır.

Çocuklara, yapacakları ev, kukla ya da hediye için hangi malzemelerin gerekli olduğunu düşünmeleri istenir. Öğretmen çocuklara bu konuyla ilgili çizdikleri resimlerden yardım alabileceklerini, arkadaşlarıyla durumu değerlendirebileceğini hatırlatır. Çocuklar seçtikleri malzemeler ile ev, kukla ya da hediyeyi oluştururlar. Etkinliğin sonunda çocuklar diğer arkadaşlarına ortaya koydukları ürünü ve bu ürün için nelere ihtiyaç duyduklarını anlatırlar. Öğretmen etkinliğin sonunda çocukların dikkatini farklı malzemelere ihtiyaç duyduklarına çekip, aynı şeyi yapan çocukların da farklı malzemeler kullandıklarını, yaptığımız işlere, etkinliklere göre malzemelerin değişebileceğini vurgular.

EK 14. Öğretmen Etkinliği (ÖE) Örneği



Doktora Programı
Okul Öncesi Öğretmenliği



Okul Öncesi Öğretmenlere
Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Kuramı
Bağlamında Mantıfîlik Sağlanması ve
Süreçin Değerlendirilmesi



ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ

AŞAMALI DESTEKLEME

Bir çocuğun aşamalı olarak desteklenerek geliştirebileceği “bir beceriyi” düşünerek aşağıdaki çizim üzerinde yazarak gösteriniz. Aşağıdaki örnek olarak verilen sorulara cevap arayabilirsiniz.

Çocuğun ihtiyacı olan destek nedir?
Ne kadar/ne gibi bir destekte bulunabilirsiniz?
Çocuğun desteğe tepkisi nasıldır?
Destegi ne zaman çekmeye başladınız?



EK 15. Öğrenme Ortamı Öğretmen Davranışları Gözlem Formu

Öğrenme Ortamı Öğretmen Davranışları Gözlem Formu		
Dilin Kullanımı (12 madde) Örnek Maddeler		AÇIKLAMA
1	Sözel yönergelerle çocukların dikkatini çeker.	
2	Çocuklara sözel ipuçları vererek yapılması gereken göreve katılır.	
3	Bir problemi çözerken takip edilmesi gereken stratejileri sesli bir şekilde söyler.	
4	Etkinlik sırasında çocukların akranları ile etkinlik hakkında konuşmalarına izin verir.	
5	Çocuk bir işle uğraşırken yaptığı ile ilgili olarak kendi kendine konuşmasına izin verir.	
6	Bir işin gerçekleştirilmesi için sözel hatırlatmaları araçlar ile birlikte kullanır. Örneğin; ertesi gün kitap getirmelerini isteyen öğretmen alnını işaret ederek bunu hatırlamalıyım yarın okula kitap getirmeliyim, der.	
7	Çocukların davranışlarını sözel olarak ifade etmeleri için model olur.	
8	Çocukların davranışlarını sözel olarak ifade etmelerini bekler.	
9	Bir kavramı tanıtırken olabildiğince fazla ipucu vererek somutlaştırır.	
10	Hatırlatıcı olması için çizimleri kullanmaları konusunda çocukları teşvik eder. Örneğin; bloklarla oynarken önce oluşturacağı yapıyı çizmesini ister.	
11	Çocukların düşünürken konuşmalarına fırsat verir.	
12	Anlatmak istediğinin çocuk tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder.	

EK 16. Menti Ön Görüşme Formu

Menti Ön Görüşme Formu

-
1. “Mentörlük” sizin için ne ifade ediyor? Nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?
 2. Mentör ve menti hakkında neler biliyorsunuz? Bunları daha önce duydunuz mu?
 3. (Araştırmacı tarafından kavramlar açıklandıktan sonra) Siz hiç bir mentör tarafından desteklendiniz mi? Nasıl desteklendiniz ve kim tarafından desteklendiniz?
 4. Sizce mentörlük size ne gibi bir katkıda bulunabilir?
 5. Mentörlük sürecine ilişkin çekinceleriniz var mı? Varsa nelerdir?
 6. Mentörlük desteği almayı kabul etme nedenleriniz nelerdir?
 7. Mentörlük sürecine ilişkin beklentileriniz nelerdir?
-

EK 17. Menti Son Görüşme Formu

Menti Son Görüşme Formu

-
1. Mentörlük deneyiminiz sizce nasıl geçti? Mentörlük sürecine katılımınız size neler hissettirdi? Açıklar mısınız?
 2. Mentörlüğün mesleki gelişiminizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 3. Süreçte yaşadığınız güçlükler nelerdir? Zorlandığınız durumlar oldu mu? Bunlardan bahseder misiniz?
 4. Mentörlük süreci mesleki motivasyonunuzu nasıl etkiledi?
 5. Mentörlük sürecinde size katkı sağlayan hususlar nelerdir?
 6. Süreçte neyi daha farklı yapabilirdik? Neyin daha az/fazla yapılmasını isterdiniz? Açıklar mısınız? Önerileriniz nelerdir?
-

EK 18. Bir Mentiye Ait Geri Bildirim Oturumu Örneği

1. Gün Geribildirim Oturumu

Mentör: Naşide Nur KARAMAN

Menti:

Mentör: Merhaba Ö3, güzel bir gün geçirdik. Şimdi aldığım notları paylaşmak istiyorum. Genel olarak çocuklarla iletişiminizde eğitimde vurguladığımız noktalara dikkat ettiğinizi gözlemledim. Zaten sınıf içinde de birlikte geçirdik tüm günü. Yine de bazı diyaloglarınızda geliştirebileceğimiz noktalar var. Bunları konuşmak istiyorum.

Ö3: Hıhı, elbette, dinliyorum.

Mentör: Gözlemlerimden biri, Ç9'a yönelttiğiniz soruyla ilgili. Ç9'a "*Nerenin resmini yaptın bize? Evet, Ç9'u dinliyoruz.*" diyerek ona sınıf içinde söz hakkı verdiniz. Söz hakkı vermeniz çocuğun kendini ifade etmesi için güzel bir fırsat. Ancak Vygotsky'nin Kuramı'na göre, çocukların düşünme süreçlerini daha derinleştirmek için sorularımızı daha fazla yönlendirebiliriz. Örneğin, "Bu resimde neyi anlatmak istedin? Burada hangi detaylar senin için önemliydi?" gibi daha açık uçlu sorular sorsanız, Ç9'un yaptığı çizimin arkasındaki düşünce sürecini daha iyi anlayabilirsiniz. Bu sayede ona daha fazla düşünme ve ifade edebilme imkânı vermiş olursunuz. Ne dersiniz öğretmenim sorulabilir mi?

Ö3: Evet, böyle bir soru daha fazla düşünmesini sağlayabilir. Aslında soruyorum ama tabii her zaman olmayabiliyor. Şimdi sadece dinlemek yerine, resimden sorular soracağım.

Mentör: Evet evet. Ayrıca bir başka gözlemimde, Ç6'nın "Tabii ki de çarpışan toplar" dediği bir an vardı. Siz Ç6'nın cevabını onayladınız. Sonra "O topların adı neydi çocuklar?" diye sordunuz. Direkt cevabı kendinizin vermemesi yerinde tepkilerden biriydi. Ancak bunu direkt sınıfa yöneltmek yerine Ç6'ya ipuçları vererek doğru adını buldurabilirsiniz öğretmenim. Daha sonra da onun yaptığı resim üzerinden onunla ek sorular sorarak iletişimi sürdürmek için ve düşünme sürecini derinleştirmek için, hatta dikkatini daha fazla çekmek için faydalı olurdu. Örneğin, "Bu toplar neden böyle hareket ediyor, sence bu hareketi nasıl yapıyor olabilir?" diyerek gibi.

Ö3: Anladım, yani sadece doğru cevabı bulmak değil, o bilgi üzerinde çocuğu konuşturmam gerekiyor.

Mentör: Evet, aynen öyle öğretmenim. Çocukların öğrendikleri bilgileri sadece ezberlemek yerine, anlamlandırmaları çok önemli. Bir başka gözlemimde, Newton toplarını çizen bir çocuğa sorduğunuz soruyu ele almak istiyorum. Ona "Kaç tane top vardı acaba?" diye sordunuz. Bu soruyla onun gözlem becerilerini ölçmek istediniz, bu çok iyi. Ama sonrasında çocuk sayıyı tam hatırlayamadığında, soruyu tüm sınıfa yönelttiniz. Burada Vygotsky'nin "aşamalı destekleme" (scaffolding) yöntemini kullanarak, çocuğun sayıyı hatırlaması için ipuçları verebilirdiniz. Örneğin, "Dört top geri çekilmişti, bu ne anlama geliyor?" diyerek çocuğun doğru cevaba ulaşmasını sağlayabilirsiniz. Böylece, çocuk kendi başına düşünerek doğru sonuca ulaşır ve bu da onun öğrenme sürecini güçlendirir.

Ö3: Evet, böyle yaparak çocuğun kendisinin doğru cevaba ulaşmasını sağlayabilirim. Bu tür destekleyici ipuçları sunmayı deneyeceğim. Peki, ne zaman sınıfa yöneltmeliyim soruyu?

Mentör: aynen öyle öğretmenim önce bireysel olarak çocuğu destekleyeceğiz. O sırada eğer hala bilemezse sınıftan yardım alabiliriz.

Ö3: Tamam, şimdi anladım.

Mentör: Ayrıca çocuklara yönelttiğiniz geri bildirimler hakkında da konuşmak istiyorum. Çocukların çizimlerini veya yanıtlarını takdir ederken genellikle “Aferin” veya “Teşekkür ederiz.” gibi genel ifadeler kullandınız. Vygotsky'nin dilin bir kültürel araç olarak kullanılmasına dair görüşünü düşündüğümüzde, geri bildirimlerinizde daha spesifik olmanız, çocukların hangi davranışlarının doğru olduğunu anlamalarını sağlar. Örneğin, bir çocuğa “*Bu resimde renkleri çok güzel kullanmışsın, bu da senin dikkatli bir gözlemci olduğunu gösteriyor.*” diyebilirsiniz. Bu, çocuğun başarıyı sadece genel anlamda değil, spesifik bir davranışla ilişkilendirmesine yardımcı olur.

Ö3: Çabasına dair yorum yapacağım yani. Biraz düşünmek gerekir, çünkü otomatik olarak hep çok güzel olmuş, aferin’i kullanıyoruz.

Mentör: Evet, bu tür detaylar çocukların öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkileyen şeyler. Deneyerek ve kendimiz de dilimizin farkında olarak gelişecek şeyler öğretmenim. Sizin dikkat edeceğinizi düşünüyorum.

Ö3: Teşekkür ederim. Deneyeceğim. Zaten siz de buradasınız daha sizler artık bizlere yol göstereceksiniz. Biz okuyalı çok oldu. Bunlar belki şimdi vardı ama o zaman yoktu bizim zamanımızda.

Mentör: Rica ederim, birlikte bu stratejileri fark etmek, denemek ve sonuçlarını görmek için sabırsızlanıyorum. Bende sizden dikkat etmem gereken şeyleri öğreniyorum. Herhangi bir sorunuz olursa, her zaman buradayım.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Öğretmenlere Vygotsky’nin Kültürel-Tarihsel Kuramı Bağlamında “Dilin Kullanımına” Yönelik Sağlanan Mentörlüğün Etkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 12-Kas-2024
Gönderim Numarası	: 2516982984
Sayfa Sayısı	: 225
Sözcük Sayısı	: 60,124
Karakter Sayısı	: 437,281
Benzerlik Oranı	: %2
Savunma Tarihi	: 06.09.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Naşide Nur KARAMAN

Tarih: 12.11.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Naşide Nur KARAMAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Arş. Gör	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2014-2018

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Okul Öncesi Eğitimi	Dokuz Eylül Üniversitesi	2016
Lisans	İlköğretim Bölümü/ Okul Öncesi Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi	2014