

KİTAP OKUMANIN SİSTEMATİK DEĞERLENDİRİLMESİ (KOSD) ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE’YE UYARLANMASI ÇALIŞMALARI

Dr. G.Şule TEPETAŞ CENGİZ ⁽¹⁾, Prof.Dr.Mübeccel SARA GÖNEN ⁽²⁾

⁽¹⁾Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Bolu İl Müdürlüğü,

⁽²⁾Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD.

ÖZET AMAÇ

Bu araştırma öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin önemini ortaya koymak, bu etkinliklerin farklı alt boyutlarda değerlendirilmesini sağlamak için hazırlanmış olan kitap okumanın sistematik değerlendirilmesi ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması amacıyla hazırlanmıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi ölçeği nitel bir ölçme aracıdır. Bu nedenle Türkçe’ye uyarlama çalışmaları kapsamında nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Kırşehir ilini temsil eden beş bağımsız anaokulunda çalışmakta olan pilot uygulama için 5, asıl uygulama için ise 10 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla birlikte büyük grup olarak paylaşımlı gerçekleştirdiği resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini değerlendirmek için bir araca ihtiyaç duyulmuş ve bu amaçla birçok ölçme aracı incelenmiştir. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin yaptıkları resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini farklı açılardan ele alması, farklı boyutlarda değerlendirmesi ve bütünlük etkinlikleri de desteklemesi sebebiyle KOSD ölçeği Türkçe’ye uyarlama çalışmaları için tercih edilmiştir. KOSD ölçeğine ait alt boyutlarda video kayıtlar yoluyla gözlemler yapılmış ve elde edilen veriler kodlama anahtarları oluşturularak alt boyutlara göre kodlanmıştır.

BULGULAR

Nitel yöntemler ile üç aşamada gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları kapsamında dil uygunluğu, pilot uygulama ve asıl uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler MedCalc programı ile analiz edilmiş ve uygulayıcılar arasındaki iç tutarlılığa bakılmıştır.

SONUÇ

Sonuç olarak Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları tamamlanmıştır. Ülkemizde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimler: Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi, resimli öykü kitabı okuma, okul öncesi, değerlendirme, dil gelişimi

GİRİŞ

Dil gelişimi bireyden bireye farklılık göstermektedir. Dilin kazanılması ve öğrenilmesine ilişkin özellikler ve bu özellikleri bireylerin ne zaman kazandığına ilişkin farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Okuturlar (1966), insanlarda en hızlı dil gelişimini gerçekleştirdiği yaş aralığının sıfır-üç yaş arası olduğunu belirtmektedir. Hildebrand (1981), doğumdan itibaren çocukların dil gelişimlerinin hızlı bir gelişim sergilediğini, anlama, dinleme, okuma, konuşma ve yazmaya ilişkin bütün aşamaların ilk altı yıl içerisinde yer aldığını söylemektedir. Yılmaz’ a göre (1974), dört yaşın sonunda çocuğun dili öğrenmesi gerçekleşmektedir. Bundan sonraki dönemde ise dili öğrenen çocuğun dil yapısı yerleşmektedir. Dört yaşından sonra öğrenilenler, çocuklarda daha önce kazanılmış olan dilin özelliklerine göre biçimlenmektedir. Şahin’e göre (1978), gramerin kazanılması, yaklaşık bir buçuk - dört yaş arasında gerçekleşmektedir. Whirter ve Voltan-Acar (1985), yaşamın ilk iki yılında dil öğrenmeye ilişkin temellerin oluşturulduğunu savunmaktadır. Beş - on yaşları arasında ise dilin profesyonelce kullanılmasının ve dildeki inceliklerin öğrenilmesinin olduğu kabul edilmektedir. Çocukların çoğunun temel olarak dili kazanma sürecinin sıfır-altı yaşlarında gerçekleştiği belirlenmiştir.

Sorumlu Yazar: Dr. G.Şule TEPETAŞ CENGİZ, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Bolu İl Müdürlüğü, Tabaklar Mah. ASP İl Müd. Hattat Emin Barın Cad. No:26 BOLU, suletepetas@gmail.com

Bebekler konuşmaya başlamadan önce etrafindakilerin konuşmalarını algılayıp anlamalarını sağlayan iletişim becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Çevreleri ile dili kullanmaya başlamadan önce jestlerle, ağlamalarla, gülümsemelerle, cıvıltılar çıkararak iletişim kurmaya çalışırlar. Kelimeleri kullanmaya başladıktan sonra ise kelime dağarcığını geliştirecek ve yeni kavramlar öğrenmelerini destekleyecek şeylerden hoşlanmaya başlarlar. Sözlü dili öğrenmeye başlayan çocuklar böylece kitaplardan hoşlanmaya ve ilgi duymaya başlarlar (Joyce, 2011; Şahin, 2013). Çocuklar yeni sözcüklerin anlamlarını, daha önceden bildikleri sözcüklerle karşılaştırarak ve kelime haznelerindeki boşluğa yeni öğrendikleri sözcükleri ekleyerek anlamaya çalışır. Bir konuşmada yeni bir sözcük duyan çocuk sözcüğü tekrar eder. Bu sözcüğü kullandıkça “evet”, “tamam” gibi ifadelerle onaylanmak ister. Sözcüğü duyduğu andan itibaren anlamını bilmeden kullanmaya başlayan çocuk toplumsal dilde kullanılan anlamıyla kelimeyi uyumlu hale getirmek için çaba gösterir. Bilgilerini yeniden düzenleyerek kelimeyi doğru ve uygun bir şekilde kullanmaya başlar (Erdoğan, Bekir ve Aras, 2005; Jaeger, 2005). Çocuklar farklı birçok yolla yeni kelimeler öğrenirler. Çevrelerinden, yetişkin konuşmalarından, televizyondan, resimli öykü kitaplarından daha önce duymadıkları farklı kelimeleri edinebilirler. Böylece sözcük dağarcıklarını artırmaya başlarlar (Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2013).

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimleri en çok oyun yoluyla gelişmektedir. Sembolik oyunlar yardımıyla sembolik düşünen çocukta fonoloji, kelime anlamları, dilbilgisi ve dilin sosyal kuralları gelişmeye başlamaktadır (Öztürk, 2013). Dilin farklı alanlarının gelişmeye başlaması ile birlikte çocuklar doğru ve düzgün cümle yapıları kurarak konuşmaya, sorular sormaya ve araştırmaya da başlamaktadır. Bu dönemde çocukların merak duygularını destekleyici, eğlenerek öğrenmelerini sağlayan, onları yeni kelimelerle tanıştırmak hayal güçlerini destekleyen etkinlikler dil gelişimlerinin desteklemesi için önemli bir yer tutmaktadır (Neaum, 2010; Berk, 2013).

Erken çocukluk döneminde çocuklarla birlikte yapılan okuma çalışmalarının pek çok faydası bulunmaktadır. Bu faydalardan ilki; zihinsel ve akademik açıdan çocukların gelişimlerine katkı sağlamasıdır. Okuma ve paylaşımda bulunma matematiksel düşünme ve öğrenmeyi artırmaktadır. İkincisi ise; sosyal ve duygusal olarak çocukları desteklemesidir. Nitelikli kitap seçimleri ve nitelikli okuma etkinlikleri ile çocukların sosyal - duygusal değerleri kazanmaları ve empati gelişimleri sağlanmaktadır. Kitaplarla duygusal bağ ve bağlılık erken çocukluk döneminde kurulmaktadır (Deretarla Gül, 2013).

Kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerini olumlu olarak etkileyebilmesi için çocuğa kitap okuyan ya da çocukla birlikte kitap okuyan yetişkinin dikkat etmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Kitabın resimlerinin çocuğun görebileceği şekilde tutulması ve etkileyici bir ses tonunun kullanılması gerekmektedir. Çocuk ile göz kontağının kurulması önemlidir. Okurken jest ve mimiklerin kullanılması sağlanmalıdır. Okuyucunun öyküde yer alan farklı karakterler için farklı sesleri kullanması, yeni ve farklı kelimeleri okurken vurgulaması, ihtiyaç olursa bu kelimelerin anlamlarını açıklaması gerekmektedir. Aynı zamanda öykünün akışının çocuklar tarafından dikkatle takip edildiğinden emin olunmalı, soru, istek ve yorumlar sona bırakılmalıdır. Çocuklara resimli öykü kitabını okumadan önce yetişkinin mutlaka metni önceden okuması ve incelemesi gerekmektedir (Gönen, 1994; Corell, 2008; Deretarla Gül, 2013; Machado, 2013).

Çocuklar ifade edici dili kullanırken başlarda farklı sesleri ayırt ederler. Sözcüklerin seslendirilmesini yapmaya çalışır, çabalar ve sahip oldukları ses bilimsel bilgi düzeyini ortaya koyarlar (Bayhan ve Artan, 2009). Çocukların sesleri bilinçli olarak kullanmaları, günlük diyaloglarında veya bir metni okuma esnasında seslerin sıralanışlarına ve niteliklerine ilişkin farkındalık göstermelerine genel olarak “ses bilgisel farkındalık becerisi (fonoloji)” denir. Seslerin bir araya gelerek sözcük oluşturduğunu fark edebilen çocuk fonolojik duyarlılık kazanmıştır (Chomsky, 1957; Beck ve McKeown, 2007; Maybin ve Watson, 2009; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Robert ve Owens, 2012). Fonolojik farkındalık bir başka açıdan da çocuklar için kelimeleri detaylandırma sürecidir. Çocuklar seslere daha dikkatli bir şekilde bakarak detaylara odaklanmaya başlarlar. Görsel olarak tanıma ve hatırlama becerileri fonoloji kavramının içerisinde yer alan detaylardır (Ball ve Balchman, 1991).

Dil ve öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Bu ilişkide dil, öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme sürecinde ise çocuğun dili gelişir. Çocuğun dil gelişiminde iletişim kurma ihtiyacı vardır. Bu iletişim ne kadar sağlıklı olursa çocuğun gelişimi de o oranda artış göstermektedir. Bu yüzden olumlu bir sınıf atmosferi öğrenmede çok önemlidir (Koçyiğit ve Kök, 2011). Öğretmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilmesi, çocukların dil gelişimlerini destekleyebilmek için önemli bir basamaktır. Kendilerini rahat ve huzurlu hisseden çocuklar, öğrenmeye güdülenerek var olan duruma konsantrasyonlarını artırır. Böylece çocukların dikkatlerini odaklamaları gereken noktalara onları ulaştırmak öğretmen için daha kolay olmaktadır (La Paro, Pianta ve Schulman, 2004). Öğretmenlerin bazı becerilere sahip olmaları onların olumlu bir sınıf atmosferi oluşturarak etkinlikleri daha iyi yönetmelerini sağlayacaktır. Böylelikle çocukların bireysel farklılıklarına dikkat ederek, onlara bireysel destek sağlanması ve dil gelişimi, detaylandırma, fonoloji gibi becerileri edinip edinmediklerinin kontrolünün sağlanması daha kolaylıkla yapılabilecektir (Sawyer, 2012).

Okul öncesi yıllar okuma alışkanlığının kazanılmasında diğer kitle iletişim araçları ile kıyaslandığında önemli bir yere sahiptir (Turan ve Gül, 2008; Dedeoğlu, 2013). Kültürel değerler aile-çocuk okuma paylaşımı sırasında önemli bir yere sahiptir. Yetişkinlerin okumaya ve eğitime karşı pozitif tutumları, çocuklarının okuma davranışlarını ve sözel gelişimlerini de etkilemektedir. Yetişkin-çocuk okuma paylaşımı evde okuma çalışmalarına, okuryazarlığa, anne eğitimine ve iletişimin niteliğine olumlu destek sağlamaktadır. Çocuk gelişiminin bir parçası olan kitap okuma çocukların aileleri ve çevresindeki kişiler tarafından da önemsendiğinde daha değerli bir hale gelmektedir. Daha fazla okuma etkinlikleri ile meşgul olan ve kitaplarda eğlenerek zaman geçiren çocuklar bu durumu diğer gelişim alanlarına da başarılı bir şekilde transfer edebilmektedir (Gündüz, 2007).

Erken çocukluk döneminde yapılan okuma çalışmalarının pek çok yararı keşfedilmiştir. Bu yararlar genel olarak iki gruba ayrılır: Birinci grup zihinsel ve akademik yararlar olarak açıklanabilir. Örneğin, erken çocuklukta okuma ile dil gelişiminin yanı sıra yüksek başarı gerektiren zekâ testleri ile de aralarında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bir çok kuram da çocukların dil gelişimleri ile bilişsel gelişimlerinin arasındaki paralelliği vurgulamaktadır (Piaget, Bruner...vb.). Okuma direk olarak matematik öğretimi ve öğrenme ile ilişkili gibi görünmese de ilerleyen dönemde okuduğunu anlama, doğru

yorumlama, muhakeme yeteneğini destekleme açısından okumanın önemi ortaya çıkmaktadır. Nitelikli kitap seçimleri ile okuma, çocukların sosyo-duygusal değerlerine ve empati geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Bu empatik beceriler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynar (Kobayashi, 2009; Kargı, 2012; Küçükkaragöz, 2012).

Resimli öykü kitaplarının okul öncesi dönemdeki çocuklar için önemi, onların gelişimlerine olan desteği oldukça önemlidir. Bu araştırma öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin önemini ortaya koymak, bu etkinliklerin farklı alt boyutlarda değerlendirilmesini sağlamak için hazırlanmış olan kitap okumanın sistematik değerlendirilmesi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması amacıyla hazırlanmıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırma öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin önemini ortaya koymak, bu etkinliklerin farklı alt boyutlarda değerlendirilmesini sağlamak için hazırlanmış olan kitap okumanın sistematik değerlendirilmesi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması amacıyla hazırlanmıştır. KOSD (Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi) ölçeği nitel bir ölçme aracıdır. Bu nedenle Türkçe'ye uyarlama çalışmaları kapsamında nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) kullanılmıştır. Olgubilim, bireyin davranışlarını anlayabilmenin bireyin kendine özgü algılarını ve yaşantısını bilmek ile gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Bireyin davranışlarını şekillendiren en önemli etken, bireyin kendini ve çevresini o andaki bakış açısıyla anlamlandırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın örneklemini; Kırşehir ilini temsil eden beş bağımsız anaokulunda çalışmakta olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme dâhil olma kriterleri öğretmenlerin belirlenmesi için şu şekilde belirlenmiştir:

- Araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında Kırşehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında öğretmenlik yapıyor olmak
- Araştırmaya katılmak için gönüllü ve istekli olmak

Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinin niteliklerini gözlemek amacıyla, SABR (Systematic Assessment of Book Reading) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe 'ye ve Türk çocuklarına uyarlama çalışmaları, bu araştırma kapsamında yapılmıştır. "Systematical Assessment of Book Reading (SABR)", Ohio Üniversitesi Erken Çocukluk Dil Gelişimi ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Araştırmaları Laboratuvarı tarafından geliştirilmiştir. Justice, Zucker, ve Sofka (2010), öğretmenlerin çocuklarla birlikte büyük grup olarak paylaşımlı gerçekleştirdiği resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini değerlendirmek için bir araca ihtiyaç duymuşlardır. Bu konuda var olan farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş standardize ölçme araçlarını incelemişlerdir. Ancak bunların okuma anını yakalamak ve tasvir etmek anlamında yetersiz kaldığını düşünmüşlerdir. Buradan yola çıkarak SABR'ı geliştirmeye

karar vermişlerdir. Geliştirdikleri ölçme aracının standardize edilmiş olmasına ve sınıfı farklı açılardan ele almasına dikkat etmişlerdir. Justice, Zucker, ve Sofka, (2010) SABR’ da öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini 5 alt boyutta ele almaktadır. Bu alt boyutlar; dil gelişimi (Language Development), Soyut Düşünme (Abstract Thinking), Detaylandırma (Elaborations), Yazı/Fonolojik Beceriler (Print/Phonological Skills), Oturma Ortamı/Atmosferi olarak bulunmaktadır.

Bu alt boyutlar altında incelenen davranışlar şu şekildedir:

Dil Gelişimi: Kitap Okumanın SistematiK Değerlendirilmesi (KOSD) Ölçeğine göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dil gelişim becerilerini desteklemesi için resimli öykü kitabını okurken öyküde yer alan olayları resimlerden de faydalanarak tanımlaması gerekmektedir. Öyküdeki olaylara ilişkin olarak çocukların kavrama becerilerini desteklemek amacıyla problemlere, çözümlere ve olaylara ilişkin sorular sorması gerekmektedir (Onlar ne yapıyor? Bu resimde neler oluyor? Bu kitapta çocuklar hangi enstrümanı çalıyor?...vb. gibi).

Öğretmenin olayları tanımlaması ve çocuklarla bunların üzerine konuşması KOSD’a göre çocukların dil gelişimi becerilerini desteklemeye yönelik olan faaliyetlerdendir. Bunun yanı sıra öğretmenin resimli öykü kitabını okuması esasından bazı kelimelere dikkat çekmesi, bunların kullanımına işaret etmesi ve çocukların fark etmesini sağlaması gerekmektedir. Bunu yapabilmesi için öğretmenlerin öykü kitabından yer alan resimlerden ve metinlerden faydalanması beklenilmektedir (Zürafayı gördünüz mü? Merdivenlerdeki kim? Bu karıncaya dikkat etmelisiniz. Bu nedir? Buna bakar mısınız? Bebek bu resimde nerede? Arabanın yanındaki tohumu bana gösterir misiniz? Burada bir, iki, üç tane kurbağa yavrusu var.).

Öğretmenlerin isimlerin özelliklerini tanımlamaya yönelik olarak vurgular yapması, çocukların da kullanımını desteklemesi, kelimelerin tanımlarını yapması da KOSD’un dil gelişimini destekleme boyutunda ele alınan davranışlardandır. Nesnelerin renkleri, şekilleri, miktarları, kime ait oldukları ve nesnelerin özelliklerini tanımlayan cümleler kullanmaya özen göstermeleri öğretmenlerin çocukların dil gelişimini desteklemeye yönelik olarak gösterdikleri bazı davranışlardır (Kırmızı olan balığı gördünüz mü? Bu çok yumuşaktır. O bebek ayının sandalyesi. Bu büyük bir meşe palamudu! Bu çok meraklı bir çocuktur. Bu tıpkı bir domatese benziyor. Bu ne için kullanılır? Tartı bir şeyi yarar.).

Soyut Düşünme: Kitap Okumanın SistematiK Değerlendirilmesi (KOSD) Ölçeği ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukların soyut düşünme becerilerini destekleyebilmesi için çocukların günlük hayatla karşılaştırma yapmalarına yardımcı olması beklenilmektedir. Resimli öykü kitabında karşılaştığı olayları günlük yaşamındaki olaylara transfer etmesi ve karşılaştırması için öğretmenin yönlendirmeler yapması gerekmektedir (Kaplan ve kedi arasındaki farklar nelerdir? Bu kurbağalar birbirinin aynısı mı? Bu bahçe aletleri aynı işe mi yarıyor? Bunu daha önce arkadaşlarıyla da denedin mi?)

KOSD’a göre çocukların soyut düşünme becerileri de çocuklukta kazanılan tüm beceriler gibi öğretmenlerin doğru destek ve yönlendirmeleri ile gelişmektedir. Çocukların

değerlendirmeler ve çıkarımlar yapmasına yönelik uygun sorular ile yönlendirmeler yapılması beklenilmektedir. Soyut düşünme becerileri aynı zamanda görülmeyeni, örtülü olanı anlayabilme ve sezebilme yeteneği de demektir. Bu nedenle çocukların bu yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler resimli öykü kitabı okuma etkinliği içerisinde yer almalıdır. Çocukların öykü içerisinde yer alan gizli duygu ifadelerini fark etmelerini sağlama, tahminler yapma, akıl yürütme, analiz etme, çıkarımlarda bulunmaya yönelmeleri için sorular ve doğru cümleler kurarak rehber olunması resimli öykü kitabı okurken yapılması gereken davranışlar arasındadır. Öğretmenlerin bunları gerçekleştirmeleri ölçme aracından olumlu puan almalarını sağlamaktadır (Sizce mevsim ne olmalı? Bu kitapta başka ne olsa daha iyi olurdu? Bu şimdiye kadar yaptığı en zor hareket miydi? Bu kitabı sevdim. Kızın mutlu olduğunu nerden anladın? Bir uçağı uçurmak gerçekten zor bir iştir. Bu kitabın başlığının ne olduğunu düşündün? Sonra ne olacak? Düşükten sonra nasıl kalkacağını gerçekten merak ediyorum. Başka ne yapabilir? Bahçivan neden otları yerinden söküyor olabilir? Böyle oldu çünkü... Böyle olmamalıydı çünkü... Madem/ öyleyse/böylece...).

Detaylandırma: Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi (KOSD) Ölçeği ile detaylandırma becerisinin değerlendirilmesi farklı birçok basamak da göz önüne alınarak yapılmaktadır. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların detaylandırma becerilerini destekleyebilmesi için dramadan yararlanması beklenilmektedir. Öğretmenlerin dramatizasyonlar yoluyla açıklamalar ve anlamlandırmalar yapması, çocukların da bu yolu denemesi için olanaklar yaratılması önemlidir. Bu sebeple çocukları güdüleyerek olayları rol oynamalar ile açıklaması için fırsatlar tanınmalıdır (Bana kızgın bir yüzün nasıl olduğunu gösterir misiniz? Korkmuşsun gibi titrer misin? Uyrurken nasıl görüldüğümüzü yapar mısın?).

Öğretmenler detaylandırma yoluyla çocukların günlük hayatta karşılaştıkları olaylar ile okunan öykü metnindeki olaylar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları vurgulamalıdır. Günlük hayat ile örtüşen olayları göstermeli ve çocuklar ile üzerinde sohbet etmelidir (Kim Ali gibi çorbayı sever? Bu kitaptaki çorbayı nasıl pişirebiliriz? Bizim sınıfımızda da tıpkı buradaki gibi bir ayıcık var. Daha önce penguenlerle ilgili okuduğumuz kitapta da bunun gibi bir yılan vardı. Kimin gözleri bu kitaptaki çocuğun gözleri gibi kahverengi? Bunun bir sırt çantası var ama aynı çantadan senin de sırtında var). Detaylandırmaların en iyi yapılabildiği ve çocukların her yönüyle gelişmesini sağlayan araç dramadır.

KOSD'a göre öğretmenlerin dramaya iyi bir şekilde hakim olması ve zaman zaman bundan faydalanması beklenilmektedir. Sadece drama değil öğretmenin farklı yöntemleri de jest, mimik ve beden hareketleri ile bütünleştirilerek işe koşması önemli görülmektedir. Öğretmenlerden dramatizasyon yoluyla taklitler yapmaları, öyküdeki olayları canlandırmaya çalışmaları beklenilmektedir. Bunları gerçekleştirmek için öncülük olmaları ve çocukları yönlendirmeleri istenilmektedir (öykünün başında ne olduğunu canlandırabilir mi? Şempanzeler nasıl ses çıkarıyorlardı? Nasıl hareket ediyorlardı? Haydi, karda üşmüş çocuk gibi titreyelim. Sizce Ali neden üzgün? O, utanmış gibi görünüyor. Bunu nerden anladık?).

Yazı/Fonolojik Beceriler: Ölçekte yer alan bu kısımda öğretmenlerin resimli öykü kitabını nasıl tuttuğu, yazı yönünü göstermesi, resimleyen ve yazar bilgilerinden

bahsetmesi, noktalama işaretlerine jest ve mimikleriyle dikkat çekmesi gibi ifadeleri içermektedir. Bu ifadelerin yanı sıra kitabın kapağını, ön ve arka tarafını göstermeyi, okumaya başlanılacak yeri göstermeyi, parmak ile takip ederek okuma/okuyormuş gibi yapmayı içermektedir.

Yazı ve fonoloji farkındalığını artırmaya yönelik olarak bir kelimenin başlangıç ve bitiş sesini gösterme, ona benzer sesler çıkarmaya çalışma, kişilerin isimlerindeki ya da çevredeki o sesle başlayan nesnelere bulma, metinde yer alan ortak sesle başlayan kelimeleri tekrarlama, kelimelerin anlamlarını açıklayan seslerden bahsetme ve tekrarlı kafiyeli ifadelerden yararlanma gibi etkinlikler bu alt boyut kapsamında değerlendirilmektedir.

Oturum Ortamı/Atmosferi: Kitap Okumanın SistematiK Değerlendirilmesi (KOSD) Ölçeği ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamını okumaya hazır hale getirerek uygun bir atmosferin oluşturulması ve okuma etkinliği süresince bu atmosferin sürdürülmesinin sağlanması beklenilmektedir. Öğretmenlerden bu atmosferi sürdürmeleri için çocukların sordukları sorulara sıcakkanlı ve hızlı bir şekilde yanıt vermesi, öğretmenlerin çocuklara karşı kibar ve saygılı davranması, onları önemseyişini jest ve mimikleri ile de belli etmesi, çocukları motive edici olumlu bildirimlerde bulunması, cesaretlendirmesi gerekmektedir. Çocukların her birine adil ve adaletli davranılarak onları öykünün içerisinde aktif hale getirmek önemlidir. Bunun yanı sıra çocukların öykü kitabını rahatça görebilecekleri ve kendilerini okuma esnasında rahat hissedebilecekleri bir şekilde oturmalarının sağlanması beklenilmektedir. KOSD’a göre çocukların kitaba dokunmaları ve kitabı incelemeleri için fırsat tanınması gerekmektedir. Öğretmenler bunun için çocukları cesaretlendirmeli ve desteklemelidir. Oturum atmosferinin uygun bir şekilde sürdürülmesi için çocukların kitabın okunma yönünü keşfetmesi, büyük ve küçük harflere dikkat etmesi, harfler ve sayıları görmesi, sayfayı çevirmeye çabalaması için fırsatlar yaratarak onlarla bireysel olarak da ilgilenmesi gerekmektedir.

KOSD’a göre öğretmenin okumaya başlamadan evvel çocukların yerlerine oturmasını sabır ile beklemesi ve uygun durumlarda sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak oturma düzenini sağlaması gerekmektedir. Okuma etkinliğinin düzenleneceği ortamın önceden ısı, ışık ve büyüklük açısından hazırlanması gerekmektedir. Çocukların birbirlerine zarar vermeyecek şekilde, güvenli ve rahat bir oturma düzeninde oturması sağlandıktan sonra okuma etkinliğine geçilmesi gerekmektedir. Çocukların etkinlik sırasında birbirlerinin dikkatini dağıtacak, dinlemesini engelleyecek durum ve davranışları öğretmenin takibinde olmalıdır. KOSD’da öğretmenin bu davranışları takip etmesi ve ilgili durumlarda küçük sözel uyarılar, göz kontağı kurma, yer değişiklikleri yapma, pekiştirmeler vererek dinlemeye teşvik etme gibi yöntemleri kullanması beklenilmektedir.

Nitel bir ölçme aracı olarak tasarlanmış olan SABR Türkçe ‘ye çevrilme ve uyarlanma çalışmaları kapsamında “Kitap Okumanın SistematiK Değerlendirilmesi” olarak adlandırılmıştır. Kitap Okumanın SistematiK Değerlendirilmesi ölçeği öğretmenlerden resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin niteliklerini ölçmek amacıyla video kayıtların alınmasını gerektirmektedir. Video kayıtlar öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliğine ön hazırlığı, etkinlik süreci ve etkinlik sonrası öykü kitabına yönelik planlanan sohbet, soru/cevap gibi faaliyetleri içermektedir.

Ölçek geliştirme süresince elde edilen alt boyutların geçerliğini ve güvenilirliğini yordamak ve paralel form güvenilirliğini sağlamak için nicel ölçeklerin bulunmasından dolayı araştırmacılar tarafından elde edilen nitel verilerin bir toplam puana dönüştürülerek rakamsal olarak ifade edilebilecek hale getirilmesi gerekli görülmüştür. Bu nedenle SABR'dan elde edilen bir toplam puan olması uygun görülmüş, elde edilen kodlamalardan bir puan oluşturulmuştur. SABR'ın tüm alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik sayıları cranchbach alpha ile hesaplanmıştır; dil gelişimi (.83), soyut düşünme (.64), detaylandırma (.73), yazı/fonolojik beceriler (.50) ve oturma atmosferi/ortamı (.72) olarak belirlenmiştir.

Araştırmacılar 2005-2006, 2006-2007 ve 2008-2009 yılları arasında ölçümlerine devam etmiş ve farklı sosyo-ekonomik statüleri sahip 105 öğretmen video kayıtlar yoluyla gözlenerek resimli öykü kitabı okuma etkinliği esnasında gösterdikleri davranışlar kodlanmıştır. Yapılan bu kodlamalar arasında ilişkiler kurulmuştur. İlişkilerin sonucunda beş alt boyut oluşturulmuştur. Davranışların bu boyutların altlarında kümelendiği görülmüştür. Bu alt boyutlar KOSD – Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi'nde; dil gelişimi, soyut düşünme, detaylandırma, yazı/fonolojik beceriler ve oturma ortamı/atmosferi olarak yer almıştır. KOSD tüm bu alt boyutlar kapsamında gerçekleştirilen davranışları ele almakta ve bunların yapıp yapılmadığını inceleyerek bunları değerlendirmeye yöneliktir. Dil gelişimi alt boyutunda 5 adet, soyut düşünme boyutunda 4 adet, detaylandırmada 5 adet, yazı/fonolojik becerilerde 4 adet ve oturma ortamı/atmosferinde 3 adet, yani toplam 21 adet takip edilmesi gereken davranış türü bulunmaktadır. Öğretmenin bu davranışları uygulayıp uygulamadığı veya resimli öykü kitabı okuma etkinliği esnasında kaç kez uyguladığı araştırmacı tarafından gözlemler yoluyla takip edilerek ölçekte var olan kodlama anahtarına işaretlenmektedir. Etkinliğin niteliğine ilişkin değerlendirmeler ve önemli noktalar da araştırmacının yorumlar kısmına kendi notları ve cümleleri referans gösterilerek kaydedilmektedir. Öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinde KOSD tarafından belirlenen alt boyutlara ve basamaklara göre kullanmış olduğu cümleler ve davranışlar analiz edilerek her öğretmene ilişkin bir puan elde edilmektedir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler incelendiğinde, tamamının bayan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 1'de örnekleme oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumları

En Son Mezun Olunan Eğitim Kurumu	n
Meslek Lisesi	2
Açık Öğretim Fakültesi	3
Lisans	5
Total	10

Tablo 1. incelendiğinde 2 öğretmenin meslek lisesi mezunu, 3 öğretmenin açık öğretim fakültesi mezunu ve 5 öğretmenin lisans mezunu olduğu -Selçuk Üniversitesi (2), Marmara Üniversitesi (1), Pamukkale Üniversitesi (1), Uludağ Üniversitesi (1) - görülmektedir.

Tablo 2’de örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Süreleri

Mesleki Deneyim Süresi	n
2-5 yıl	3
6-10 yıl	3
11-15 yıl	2
21 yıl ve üzeri	2
Total	10

Tablo 2 incelendiğinde 2-5 yıl mesleki deneyime sahip olan 3 öğretmenin, 6-10 yıl deneyime sahip 3 öğretmenin, 11-15 yıl deneyime sahip 2 öğretmenin ve 21 yıl ve üzeri deneyim süresine sahip 2 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaşlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Bulgular

Yaş	n
26-30	2
31-35	3
36-40	3
41-50	1
50 Yaş ve üzeri	1
Total	10

Tablo 3 incelendiğinde 26-30 yaş arasında 2 öğretmenin, 31-35 yaş arasında 3 öğretmenin, 36-40 yaş arasında 3 öğretmenin, 41-50 yaş arasında 1 öğretmenin ve 50 yaş üzeri 1 öğretmenin olduğu görülmektedir.

KOSD ölçeğinin Türkçe standardizasyon çalışması üç aşamalı bir süreci izlemiştir. Birinci aşamada ölçeğin dil ve kavram eşitliği için öncelikle ölçeğin orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye üç ayrı dil uzmanı tarafından çevirisi yapılmıştır. Türkçeden İngilizceye tekrar çevirisi yapılan testin üç ayrı Türk dili uzmanı tarafından Türkçe dilbilgisi kurallarına uygunluğuna ilişkin son kontrolleri yapılmıştır. Beş alan (okul öncesi, çocuk gelişimi ve çocuk edebiyatı) uzmanı tarafından incelenerek alt boyutlar ve alt boyutların içeriğini oluşturan maddelerin Türk kültürüne ve okul öncesi alanına uygunluğuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değişiklikler ve düzenlemeler tamamlanarak son kez Türk dili uzmanlarının kontrolünden geçerek standardizasyon çalışmasının ilk aşaması tamamlanmıştır. Bu aşamada nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışmalarda bulunan uzman kişilerle görüşülerek nitel araştırma desenine uygun bir ölçme aracı geliştirebilmek amacıyla ölçeğin gözden geçirilmesi sağlanmıştır.

KOSD standardizasyon çalışmasının ikinci aşaması olarak beş öğretmen ile pilot uygulamalar yapılmıştır. 2013-2014 bahar döneminde yapılan uygulamalarda 48-60 aylık gruplarda bağımsız anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerden çalışmaya gönüllü ve istekli olan öğretmenler seçilmiştir. Üst, orta ve alt sosyo ekonomik statüde bulunan okullardan belirlenen öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri video kayıt altına alınmıştır. Video kayıtlar KOSD’ da yer alan alt boyutlara ve basamaklara göre incelenerek kodlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu alır. Dış geçerlik; elde edilen ölçme sonuçlarının benzer yapıdaki gruplara aktarılabilirliğine, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir. Güvenirlik; araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenirlik ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceğine, iç güvenirlik de başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağına ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Kuş, 2009). Araştırma sürecinde, gözlem tekniğinin kullanımından kaynaklanabilecek güvenirlğe dair şüpheleri gidermek gerekmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, gözleme bağlı güvenirlik olarak adlandırılan aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Cohen, Manion ve Morrison, 2003) yöntemiyle iç güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yöntemi uygulamak için üç okulda araştırmacıdan farklı bir gözlemci daha aynı zaman diliminde ve aynı ortamda ölçeceği uygulamıştır. Bu okullardan toplanan veriler için gözlemciler arası anlaşma oranlarını ölçen istatistik hesaplamalar yapılmıştır. KOSD’ un standardizasyon çalışmaları kapsamında son aşamada ise ölçeğin pilot uygulamasından “ağırlıklı kappa katsayısı” hesaplanmıştır. Şencan (2005)’ e göre iki gözlemci arasındaki uyuma durumu sayılarak, Ağırlıklı Kappa katsayısı elde edilebilir ve aşağıdaki çizelgede verildiği gibi yorumlanabilir.

Tablo 4. Kappa Katsayısı Değerleri

Kappa Katsayısı Değerleri	
1 Zayıf Uyuşma	< .20
2 Kabul Edilebilir	= .20- .40
3 Orta Derecede Uyuşma	= .40- .60
4 İyi Uyuşma	= .60- .80
5 Çok İyi Uyuşma	= .80- 1.00

KOSD ölçeği pilot uygulamasında elde edilen Kappa Katsayısı Değerleri ise şu şekilde belirlenmiştir.

Tablo 5. Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi Ölçeğinin Pilot Uygulanmasına Ait Kappa Katsayısı Değerlerine İlişkin Bulgular

Pilot Uygulama Gözlemciler Arası Ağırlıklı Kappa Katsayısı Değerleri	
Ağırlıklı Kappa	0,827
Standart Hata	0,050
%95 CI	0,728 to 0,926

Tablo 5’ de bulunan kappa katsayısı değerlerine göre pilot uygulamada gözlemciler arasında “çok iyi uyuşma” sağlandığı söylenebilmektedir.

Kitap Okumanın Sistematiik Değerlendirilmesi ölçeğinin uygulanması sırasında öğretmenler istedikleri resimli öykü kitaplarını tercih etmişler ve okuma etkinliklerini kendi istedikleri yöntemlerle sürdürmüşlerdir. Öncesinde öğretmenlere video kayıt alınacağı konusunda bilgi verilmiş ve asıl video kayıt çekimi yapılmadan evvel çocukların ve öğretmenin kameranın olduğu ortama alışması için deneme amaçlı farklı günlerde çekimler yapılmıştır. Çocukların kameradan etkilenmemeleri ve doğal ortamın bozulmaması amacıyla öncesinde bir kaç hafta süre ile çocukların gün içerisinde yaptıkları farklı birçok etkinlik kameraya alınmıştır. Kamera kayıta olmasa bile sınıfın bir köşesine kurulmuş ve çocuklar onun varlığına alışmaya kadar beklenilmiştir. Öğretmenler ile görüşülerek araştırmaya gönüllü ve istekli olanlar tercih edilmiştir. Video kayıtlarının hiçbir yerde paylaşılmayacağı hem ailelere hem de öğretmenlere açıklanmış ve veri toplama aracı olarak video kaydının kullanılması ile ilgili izin belgeleri kendilerinden alınmıştır. Öğretmenlerin asıl kayıtları alınırken KOSD ölçeğine kodlamalar sınıf ortamında yapılmamıştır. Yalnızca araştırmacının not düşmesi gereken ekstra durumlar ya da not alması gereken durumlar kodlama anahtarında bulunan yorumlar kısmına not edilmiştir. Asıl kodlamalar araştırmacı tarafından videolar tekrar tekrar izlenilerek ve her 15 sn lik periyotlarda durdurularak yapılmıştır. Her 15 sn de bir alt boyutlara ait olan davranışların öğretmen tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği kodlanılmıştır. Böylelikle kodlama anahtarlarının doldurularak resimli öykü kitabı okuma etkinliği sırasında aranılan davranışları hangi sıklıkla gerçekleştirdiğinin belirlenmesi sağlanmıştır.

KOSD’a göre sınıf ortamlarında öğretmenlerin resimli öykü kitabı okumaya başlamadan evvel nasıl düzenlemeler yaptıkları da video kayıtlara alınmıştır. Bu kayıtlar kodlanırken gözlem notları kısmında bu verilerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ön hazırlıkları ve sınıflarını hazır duruma getirme şekilleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerden;

1.öğretmen “U” şeklinde oturma düzenini tercih etmiştir. Çocuklar yönergeler ile minderlerini alarak öğretmenin önüne “U” şeklinde dizilmişlerdir. Öğretmen bir çocuk sandalyesi alarak çocukların onu görebileceği bir yere oturmuş ve çocuklar ile birlikte tekerlemeler söylemeye başlamıştır.

2.öğretmen yine ilk öğretmen gibi çocukların minderler yardımıyla “U” şeklinde oturmasını sağlamıştır. Öğretmen bir çocuk sandalyesi alarak çocukların onu görebileceği bir mesafeye oturmaya çalışarak okuma etkinliğine ısınmak amacıyla parmak oyunu oynamaya geçmiştir.

3.öğretmen mekânın (sınıf ortamının) çok küçük olmasından kaynaklanan sorunlar yaşamıştır. Çocukların sandalyelerinin ağır bir malzemeden yapılması ve masalarının da büyük olması sebebiyle resimli öykü kitabı okuma etkinliği için küçük bir alan kalmıştır. O da bu alanda bazı çocukların sandalyelerinde bazı çocukların ise minderler alarak önde yerde oturmalarını uygun görmüştür. Okuma etkinliğine başlamadan önce sınıf içersindeki masalarda ve ortamda bazı küçük oyuncaklar bulunduğu görülmüştür. Kendisinde bir çocuk sandalyesi alarak çocukların karşısına oturmuş ve bir parmak oyunu yaparak etkinliğine başlamıştır.

4.öğretmen yine “U” şeklinde oturmayı tercih etmiştir. Ancak sınıfın öğrenme merkezlerinin bir birine çok yakın olması ve sınıfın küçük olması sebebiyle çocukların çok fazla birbirlerine yakın oldukları görülmüştür. Öğretmen yine bir çocuk sandalyesi olarak çocukların onu görebileceği bir şekilde oturmuş, sınıfta dağınıklık ya da çocukların dikkatini dağıtacak bir detay olmamasına özellikle dikkat etmiştir.

5.öğretmen çocukların “C” şeklinde oturmasını sağlamıştır. Kendisi de bu C’nin merkezine gelecek şekilde uygun bir yere oturmuş ve çocukların hepsini görebilecek şekilde oturmaya özen göstermiştir.

6. ve 7.öğretmeler yine çocukların sandalyeleri ile “U” şeklinde oturmalarını sağlamışlardır. Yönergeler vererek bazı çocukların yerlerini değiştirmişlerdir. 7. sınıfta bulunan öğretmen kendi sandalyesinde oturmayı yani çocuklardan biraz daha yukarda oturmayı tercih etmiştir. Her iki sınıfta bulunan öğretmende parmak oyununu kullanarak etkinliğe başlamışlar ve zaman zaman sözel yönergeler ile sınıftaki motivasyonu sağlamaya çalışmışlardır.

8. öğretmen resimli öykü kitabı okuma etkinliği için okulda bulunan dans ve drama salonunu kullanmayı tercih etmiştir. Öğretmen önceden okuma ortamında gerekli olacağını düşündüğü materyalleri ve malzemeleri getirerek ortamı düzenlemiştir. Çocukların oturmaları için minderleri daire şeklinde yerleştirmiş ve kendisi de etkinliğin bir parçası olmaya çalışmıştır. Kukla yöntemi ile okuduğu öyküye birkaç tane tekerleme söyleyerek başlamıştır.

9. öğretmen resimli öykü kitabı okuma etkinliği için çocukların sandalyelerini kendisi yerleştirmiş ve her çocuğu tek tek kendisi sandalyelerine oturmuştur. Oturma şeklini tamamladıktan sonra kendisinde bir çocuk sandalyesi olarak çocukların onu görebilecekleri bir şekilde yerleştirmiştir. Okuma etkinliğinden önce ayağa kalkarak tekerlemeler ve birkaç tane şarkı söylemiş çocukların şarkılara hareketleri ile eşlik etmesini sağlamıştır.

10.öğretmen çocukların yine “U” şeklinde oturmalarını sağlamıştır. Kendi öğretmen sandalyesini çocukların görebileceği bir şekilde yerleştirmiştir. Resimli öykü kitabını eline alarak onlarla bugün bir öykü kitabı okuyacaklarına ilişkin kısa bir sohbet etmiştir. Sohbet sırasında ayakta çocukların önünde durmuştur. Sonrasında yerine oturarak birkaç tane parmak oyunu ve şarkı söylemiştir. Okuma etkinliği esnasında zaman zaman yarıda keserek çocuklara uyarılarda bulunarak okuma atmosferini sürdürmeye çalışmıştır.

Bu gözlemler öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında gözlemcinin önemini göstermektedir. Gözlemci objektif olmalı ve tarafsız bir değerlendirme yapabilmelidir.

KOSD ‘un nitel ve gözleme dayalı bir ölçme aracı olması sebebiyle araştırmacı haricinde okul öncesi alanında uzman bir gözlemci daha rast gele seçilen 3 sınıfa ilişkin video kaydı izleyerek KOSD kodlama anahtarını doldurmuştur. Böylelikle bu çalışma içinde güvenirliliğin sağlanması hedeflenmiştir. İki gözlemcinin ortaya koyduğu kodlamaların birbirleri ile tutarlı olup olmadığı “ağırlıklı kappa sayısı” hesaplanarak bulunmuştur.

Bu araştırmada KOSD ölçeğinin uygulanmasında uygulayıcılar arasındaki güvenliği ölçmek amacıyla MedCalc programı kullanılarak pilot uygulamada olduğu gibi ağırlıklı kappa katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Uygulamaya ilişkin değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi Ölçeğinin Uygulanmasına Ait Kappa Katsayısı Değerlerine İlişkin Bulgular

KOSD Uygulaması Gözlemciler Arası Ağırlıklı Kappa Katsayısı Değerleri	
Ağırlıklı Kappa	0,853
Standart Hata	0,043
%95 CI	0,768 to 0,938

Tablo 6’ da bulunan kappa katsayısı değerlerine göre uygulamada gözlemciler arasında “çok iyi uyuma” sağlandığı söylenebilmektedir. Araştırmada yer alan 10 öğretmenden elde edilen KOSD verileri ile yapılan güvenilirlik testinde öğretmenlerden elde edilen toplam puanlar ile bu çalışma için Cronbach’s Alpha değeri hesaplanmıştır. Bu çalışma için cronbach alpha değeri 0,766 olarak belirlenmiştir.

SONUÇ

Bu araştırmayla Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması çalışmaları tamamlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre KOSD ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya koyulmuştur. Türkçe’ye uyarlama çalışması kapsamında basamak basamak uyarlama süreci tamamlanan ölçeğin okul öncesi alanında çalışan kişilere yol gösterici, araştırmacılara yardımcı ve bilimsel çalışmalara ışık tutucu olacağı düşünülmektedir. KOSD ölçeğinin kullanıldığı okul öncesi alandaki ölçme çalışmalarının artırılması, KOSD ölçeği ile birlikte farklı ölçme araçlarının da kullanıldığı paralel araştırmaların planlanması tüm araştırmacılara önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49–66.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children’s oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107, 251–271.
- Berk, L. E. (2013). Biliş ve Dil Gelişimi. (Çev.A.Dönmez). *Çocuk Gelişimi* . 272-422. Ankara: İmge Kitabevi.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague/Paris: Mouton.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer Publishing.
- Correll, K. (2008). *A program evaluation of a conversational instruction program for the vocabulary development of four-year old student in preschool classes*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Houston, USA.

- Dedeoğlu, H. (2013). İlkokullarda çocuk kitapları ve dergileri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı*. 281-299. Ankara: Eğiten Kitap.
- Deretarla Gül, E. (2013). Okul öncesi Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırma. M.Gönen. (Ed.). *Çocuk Edebiyatı*. 305-314. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Deretarla Gül, E. (2013). Okul öncesi Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırma. M.Gönen. (Ed.). *Çocuk Edebiyatı*. 305-314. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14 (1). 231-246.
- Gönen, M. (1994). *Okul öncesi dönem çocuklar için kitap seçimi*. Okul Öncesi Eğitimciler için El Kitabı. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Gönen, M., Burçak, F., Uysal, H. ve Bediz, E. (2013). 0-3 yaş dönemi kitapları. M. Gönen. (Ed.). *Çocuk edebiyatı*. 77-89. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gündüz, A. (2007). *Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Hildebrand, V. (1981). *Introduction to Early Childhood Education*. NewYork: Macmillan Publishing.
- Jaeger, J.J. (2005). *Kids 'slips: what young children's slips of the tongue reveal about language development*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Joyce, M.F. (2011). *Vocabulary acquisition with kindergarten children using song picture books*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Northeastern Baston.
- Justice, L.M., Zucker, T.A. & Sofka, A.E. (2010). *Systematic assessment of book reading: SABR manual*. Project Star. Sit together and read. Preschool Language and Literacy Research Lab .The Ohio State University College of Education and Human Ecology, Columbus, Ohio.
- Kargı, E. (2012). "Kültürel tarihsel kuram çerçevesinde" erken çocuklukta bilişsel gelişim ve öğrenme deneyimi, E.Kargı (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. 2-15. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kobayashi, C. (2009). Language and thought: linguistic influence on developmental neural basis of 'Theory of mind'. M.A. Reed (Eds.). *Children and language: development, impairment and training*. 3- 31. USA: Nova Science Publishers, Inc.
- Koçyiğit, S. ve Kök, M. (2011). Okul öncesi eğitimde motivasyon. G. Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. 183-199. Ankara: Eğiten Kitap.
- Küçükkaragöz, H. (2012). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. 84-122. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Shulman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Lundberg, I., Larsman, P. & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Read Write*, 25, 305-320.

- Machado, J.M. (2013). Language development: emerging literacy in young child. *Early childhood experiences in language arts: early literacy*. 1-95. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Maybin, J. & Watson, N. J. (2009). *Children's Literature: Approaches and Territories*. The Open University, Walton Hall, Milton Keynes.
- Neaum, S. (2010). Child development for early childhood studies. *Understanding children's development*. 33-41. Glasgow, UK: Learning Matters Ltd.
- Okuturlar, M.H. (1966). Çocuk Dilinin Gelişimi. *Pedagoji Cemiyeti Dergisi, Dil Eğitimi Özel Sayısı*, 2 (8), 516-526.
- Öztürk, Y. (2013). Sembolik Düşünce; Okul Öncesi Yıllarda Oyun, Dil ve Okuryazarlık, (Ed.B.Akman), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. 254-293. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robert, E. & Owens, J.R. (2012). Language development an introduction, *The Territory*, 3-35. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Şahin, N. (1978). Dil ve zihin işleyişinin etkileşimi. *Bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*, Ankara: TTK Yayını, 181-204.
- Şahin, V. (2013). Bebeklik Döneminde Dil ve Okuma Yazma Becerileri, (Ed.B.Akman). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. 148-165. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sawyer, W.Y. (2012). Whats so special about literature? *Growing up with literature*. 1-20. USA: Wadsworth Cengage Learning
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 8(1), 265-284.
- Whirter, J.J. ve N. Voltan-Acar (1985). Çocukla İletişim. Ankara: Özel Yayın.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (1974). *Dil Yapısının Okul Başarısındaki Rolü*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayını.