

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN VE EBEVEYN REHBERLİĞİNDE YAPILAN
ETKİLEŞİMLİ OKUMA UYGULAMALARININ İLKOKUL 2. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Ergün YURTBAKAN

TRABZON

Şubat, 2022

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN VE EBEVEYN REHBERLİĞİNDE YAPILAN
ETKİLEŞİMLİ OKUMA UYGULAMALARININ İLKOKUL 2. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Ergün YURTBAKAN

ORCID: 0000-0001-8811-6320

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Doktora Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN

ORCID:0000 – 0001 – 9102 – 4646

TRABZON

Şubat, 2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığımı ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Ergün YURTBAKAN

01 / 02 / 2022

ÖN SÖZ

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, aile büyüklerinin ellerinde gördüğü kitapları ısrarla isteyerek kitapların resimlerini incelerler ve bu kitapların içinde bulunan sembolleri, şekilleri anlamlandırmak için çaba sarf ederler. Aile büyüklerinin bu durumu fark etmesi sonrasında, okul öncesi dönemdeki çocukları ile birlikte kitaptaki resimleri incelerler ve ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına kitapları okumasıyla birlikte çocuklar okuma becerisini kazanmaya başlarlar.

Okul öncesi dönemde görsel okuma ile başlayan okuma süreci, aile büyüklerinin okumaya zaman ayırdığı saatlerde çocuklarına kitap okumasıyla devam etmektedir. Çocuklarına kitap okuyarak model olan aileler, okul öncesi dönemde çocuklarının kitaplara ilgilerini arttırabilmek için her gün evlerine yeni kitaplar getirebilirler ve bu kitapları çocuklarının incelemelerine fırsat verebilirler.

Çocuğun okul çağına gelip okula başlamasıyla başlayan okuma sürecinde, çocuklar farklı sembollerle gösterilen harfleri tanır. Bu harflerden oluşturulan heceleri, hecelerden oluşturulan kelimeleri, kelimelerden oluşturulan cümleleri, cümlelerden oluşturulan metinleri okumaya başlarlar. Okumanın öğretilmesi sürecinde öğretmen ve ailenin tutumu onların okumaya karşı ilgi ve sevgilerini etkilemektedir. Çocuk eğer herhangi bir konuda gelişim geriliği yaşıyorsa ailenin okuma konusundaki olumsuz tutumu, onların okuma becerisindeki duygusal, psikolojik ve bilişsel becerileri kazanmasını etkilemektedir. Kendini okuma konusunda yetersiz gören ya da okumayı öğrendikten sonra bu beceriyi geliştirmek için sürekli okuma yapmayan çocukların okumalarının gelişmesi için onlara keyif alacakları etkinlikler yaptırılması, okumada öncelikle kazandırılması gereken akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Bunun için öğrencinin okuma sürecinde aktif rol alması gereken okuma etkinlikleri yaptırılması gerekmektedir. Bu etkinliklerden biri de etkileşimli okuma olabilir.

Etkileşimli okumada gerek okuma öncesi, gerek okuma sırası ve okuma sonrasında çocuğun sürekli sorular sorması süreçte aktif rol almasını sağlamaktadır. Çocuğun bu süreçte sorduğu sorular sayesinde de okunan metni daha iyi anladığı ve okuma konusunda kendine daha çok güven duyduğu görülmektedir. Ayrıca etkileşimli okumada metnin tekrarlı okunması da çocukların akıcı okuma becerilerini desteklemektedir. Çocuğun kardeşi, arkadaşı, ailesi, öğretmeni ile birlikte yürütebileceği etkileşimli okuma, bireyler arasındaki ilişkileri de güçlendirmektedir.

Kongre ve sempozyumlarda birçok eğitimcinin fotoğraf çekilebilmek için sıraya girdiğine tanık olduğum, yıllarca çalışma şansı bulduğum, değerli danışmanım ve hocam Prof. Dr. Tolga

ERDOĞAN'a çalışma sürecinde engin fikirleri ile bana yol gösterdiği için, güler yüzü ile beni motive ettiği için sonsuz teşekkür ederim.

Doktora tezim için geliştirmem gereken ölçeklerin gerek uzman görüşü alınması esnasında gerekse de analizlerinin yapılması esnasında desteklerini aldığım Prof. Dr. Muammer ÇALIK'a, Doç. Dr. Salih AKYILDIZ'a, Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya, Yasemin KUŞDEMİR'e Dr. Öğr. Üyesi Meral GÖZÜKÜÇÜK'e teşekkür ederim.

Yüksek lisanstan başlayarak doktora eğitimim boyunca da hem akademik anlamda hem de sosyal hayatta tecrübe ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli hocalarım Doç. Dr. Özge ERDOĞAN'a, Prof. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ'e, Prof. Dr. Taner ALTUN'a, Doç. Dr. Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU'na ve Prof. Dr. Durmuş EKİZ'e, canı gönülden teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimden başlayıp doktora eğitimim boyunca okuldan kalan zamanlarda akademik çalışmalara ağırlık vererek kendilerine yeterli zamanı ayıramadığım değerli eşim Elif Gül YURTBAKAN'a ve canımın içleri kızım Buğlem YURTBAKAN'a ve oğlum Yunus Emre Yurtbakan'a süreç boyunca gösterdikleri sabırdan, yaptıkları fedakârlıklardan dolayı sonsuz sevgilerimi sunarım.

Gerek tez çalışmamı gerekse doktora eğitimim sürecinde yaptığım akademik çalışmalara destek veren Maçka Ce-Zi-Ne Kardeşler okul müdürü Yüksel GÜLEN'e, müdür yardımcısı Murat ÇOLAK'a ve okuldaki tüm öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Başta iyi bir insan olmam konusunda bana iyi model olan, eğitim-öğretim hayatım boyunca her türlü maddi desteği sağlayan, arkamdan dualarını esirgemeyen annem Hasibe YURTBAKAN'a, babam Hasan YURTBAKAN'a ve abim Ahmet YURTBAKAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Şubat, 2022

Ergün YURTBAKAN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	xi
İÇİNDEKİLER	xiii
ÖZET.....	xviii
ABSTRACT	xxi
TABLolar LİSTESİ.....	xxiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxviii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxix
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	4
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1. 5. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	7
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2. 1. 1. Okuma.....	7
2. 1. 1. 1. Okumada Ebeveyn Rolü	8
2. 1. 1. 2. Akıcı Okuma.....	9
2. 1. 1. 2. 1. Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Stratejiler.....	13
2. 1. 1. 2. 1. 1. Okuyucu Tiyatroları	13
2. 1. 1. 2. 1. 2. Eko Okuma	13
2. 1. 1. 2. 1. 3. Eşli Okuma	14
2. 1. 1. 2. 1. 4. Paylaşarak Okuma	14
2. 1. 1. 2. 1. 5. Kelime Tekrar Yöntemi.....	14
2. 1. 1. 2. 1. 6. Okuma Çemberi.....	14
2. 1. 1. 2. 1. 7. Tekrarlı Okuma.....	15
2. 1. 1. 2. 1. 8. Yankılayıcı Okuma.....	15
2. 1. 1. 2. 1. 9. Yardımlı Okuma.....	16
2. 1. 1. 2. 1. 10. Koro Okuma	16
2. 1. 1. 2. 1. 11. Destekli Okuma	16
2. 1. 1. 2. 1. 12. Model Okuma.....	16
2. 1. 1. 2. 1. 13. Hata Düzeltme	17
2. 1. 1. 2. 1. 14. Yapılandırıcı Akıcı Okuma	17
2. 1. 1. 2. 1. 15. Nörolojik Etkileme Yöntemi	17

2. 1. 1. 3. Okuduğunu Anlama.....	18
2. 1. 1. 3. 1. Okuduğunu Anlamada Kullanabilecek Stratejiler	21
2. 1. 1. 3. 1. 1. Anafikir Belirleme	21
2. 1. 1. 3. 1. 2. Stratejik Not Alma.....	21
2. 1. 1. 3. 1. 3. İşbirlikçi Tartışma Sorgulama	21
2. 1. 1. 3. 1. 4. İncele-Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir	22
2. 1. 1. 3. 1. 5. Çoklu Geçiş Stratejisi	22
2. 1. 1. 3. 1. 6. Oku, Kodla, Açıklayıcı Notlar Al, Üzerine Düşün.....	22
2. 1. 1. 3. 1. 7. Not Alma Stratejisi	23
2. 1. 1. 3. 1. 8. Aktif Öğrenme.....	23
2. 1. 1. 3. 1. 9. Doğrudan Öğretim Modeli	23
2. 1. 1. 3. 1. 10. Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütleme-Değerlendirme.....	24
2. 1. 1. 3. 1. 11. Karşılıklı Öğretim.....	24
2. 1. 1. 3. 1. 12. Animasyon Filmleri.....	24
2. 1. 1. 3. 1. 13. Şema Kuramı	25
2. 1. 1. 3. 1. 14. Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim	25
2. 1. 1. 3. 1. 15. Hikaye Haritası.....	26
2. 1. 1. 3. 1. 16. Kavram Haritaları	26
2. 1. 1. 3. 1. 17. Eleştirel Okuma	26
2. 1. 1. 4. Etkileşimli Okuma	27
2. 1. 1. 4. 1. Etkileşimli Okumanın Önemi	28
2. 1. 1. 4. 2. Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı	29
2. 1. 1. 4. 3. Etkileşimli Okumanın İlkeleri	29
2. 1. 1. 4. 4. Etkileşimli Okuma Teknikleri	29
2. 1. 1. 4. 5. Etkileşimli Okumanın Faydaları.....	31
2. 1. 1. 4. 6. Etkileşimli Okumanın Sınırlılıkları	32
2. 1. 1. 4. 7. Etkileşimli Okumanın Uygulanması.....	33
2. 1. 1. 4. 8. Etkileşimli Okumanın Uygulanması Sırasında Uyulması Gereken Kurallar	34
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	36
2. 2. 1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	36
2. 2. 2. Yurtdışı Çalışmalar	38
3. YÖNTEM.....	54
3. 1. Araştırma Modeli/ Araştırma Deseni	54
3. 2. Araştırma Grubu/Evren ve Örneklem/Katılımcılar	55
3. 2. 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Ait Bilgiler.....	55
3. 2. 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlere Ait Bilgiler.....	56

3. 2. 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Bilgiler	57
3. 2. 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Ebeveynlere Ait Bilgiler	58
3. 3. Verilerin Toplanması	59
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	59
3. 3. 1. 1. Nicel Veri Toplama Araçları	59
3. 3. 1. 1. 1. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından Doldurulan)	59
3. 3. 1. 1. 2. Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutumu Ölçeği.....	64
3. 3. 1. 1. 3. Okuduğunu Anlama Testleri.....	67
3. 3. 1. 2. Nitel Veri Toplama Araçları	71
3. 3. 1. 2. 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	71
3. 3. 1. 2. 2. Ders Gözlem Formu	72
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci/Deneysel İşlem/Uygulama Süreci	72
3. 4. Verilerin Analizi	76
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	79
4. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinde Etkileşimli Okumanın Etkisi	79
4. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları	79
4. 1. 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları	81
4. 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinde Etkileşimli Okumanın Etkisi 83	
4. 2. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları.....	84
4. 2. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları	84
4. 2. 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Prozodi Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları	86
4. 2. 2. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Prozodi Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları	87
4. 3. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumlarında Etkileşimli Okumanın Etkisi.....	88
4. 3. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumları Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları.....	88
4. 3. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocukları ile Birlikte Okuma Tutumları Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları.....	89
4. 4. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kalıcılığında Etkileşimli Okumanın Etkisi	90
4. 4. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Becerileri Son Test ve Kalıcılık Testi Betimsel Analiz Sonuçları.....	91
4. 4. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Analiz Sonuçları	91

4. 4. 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Becerileri Son Test ve Kalıcılık Testi Betimsel Analiz Sonuçları	94
4. 4. 2. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Becerileri Son Test ve Kalıcılık Testi Analiz Sonuçları.....	95
4. 5. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Kalıcılığında Etkileşimli Okumanın Etkisi.....	96
4. 5. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerisi Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testine Ait Analiz Sonuçları Etkileşimli Okumanın Etkisi ...	96
4. 5. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Analiz Sonuçları	97
4. 5. 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Prozodi Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları	99
4. 5. 2. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Prozodi Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Analiz Sonuçları	99
4. 6. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutum Kalıcılık ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları	101
4. 6. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumları Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları..	101
4. 6. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocukları ile Birlikte Okuma Tutumları Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Analiz Sonuçları	102
4. 7. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli Okuma Uygulamasına İlişkin Görüşleri.....	103
4. 7. 1. Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Hakkındaki Görüşleri	104
4. 7. 2. Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Uygulamasında En Çok Beğendikleri Çalışmaya İlişkin Görüşleri.....	104
4. 7. 3. Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Faydalarına İlişkin Görüşleri.....	105
4. 7. 4. Öğrencilerin Okuma Türü Tercihi ve Gerekçelerine İlişkin Görüşleri	105
4. 7. 5. Öğrencilerin Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farkına İlişkin Görüşleri.....	106
4. 8. Ebeveynlerin Etkileşimli Okuma Hakkındaki Görüşleri	107
4. 8. 1. Ebeveynlerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarından Önce Çocukları ile Yaptıkları Okuma Faaliyetleri	107
4. 8. 2. Ebeveynlerin Okuma Türü Tercihi Hakkındaki Görüşleri.....	108
4. 8. 3. Ebeveynlerin Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farkına İlişkin Görüşleri.....	109
4. 8. 4. Ebeveynlerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Çocuklarına Sağladığı Faydalara İlişkin Görüşleri.....	109
5. TARTIŞMA	111
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	120
6. 1. Sonuçlar	120
6. 2. Öneriler	121
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	121

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	122
7. KAYNAKLAR.....	123
8. EKLER.....	155
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	193



ÖZET

Öğretmen ve Ebeveyn Rehberliğinde Yapılan Etkileşimli Okuma Uygulamalarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi

Bu çalışmada, öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimindeki etkisi incelenmiştir. Ülkemizde etkileşimli okuma ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmaların büyük çoğunluğunun okul öncesi dönemde bulunan çocukların erken okuryazarlık, sosyal ve dil gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlı yapıldığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmaların ise daha çok okul öncesi dönemde dil gelişimi, kelime bilgisi, fonolojik farkındalık, problem çözme becerisi, okuma tutumu gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Yurt içinde ve yurt dışında öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için etkileşimli okuma uygulamalarının çok az yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu sınırlı çalışmalarda, etkileşimli okuma uygulamaları genellikle ebeveyn-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen arasında gerçekleştirilmektedir. Çalışmada ise ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ebeveyn-öğretmen-öğrenci arasında gerçekleştirilecek olması çalışmayı özgün kılmaktadır.

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımının yarı deneysel deseninden (2 deney grubu ve 1 kontrol grubu öntest- müdahale- son test) ve nitel araştırma yaklaşımının durum deseninden faydalanılmıştır. Nicel kısımdaki çalışma grubuna, bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 6 tane 2. sınıftan 3 tanesi rastgele dahil edilmiştir. Bu sınıflardan 2'si etkileşimli kitap okuma uygulamasının yapılacağı deney grubu (1. deney grubu, öğretmen-ebeveyn- öğrenci; 2. deney grubu, öğretmen-öğrenci), 1'i geleneksel kitap okuma uygulamasının yapılacağı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmacı tarafından seçilen sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için okuduğunu anlama testi (OABT), akıcı okuma becerilerini ölçmek için öğrenci akıcı okuma ölçeği (AOÖÖ) geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekler ve testler, ön-son test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Bunun yanında ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarını ölçmek için ebeveyn-çocuk okuma tutumu ölçeği (EÇOTÖ) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek de ebeveynlere ön-son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise etkileşimli okuma uygulamasına katılan ebeveynlerin etkileşimli okuma uygulamasındaki deneyimlerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme aracı hazırlanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ile haftada 2 kez olmak üzere 5 hafta etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlar SPSS paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Uygulama öncesi grupların denkliliğini belirlemek için Mann Whitney U testi, uygulama sonrasında gruplar arasında farklılaşmayı

belirlemek için ANCOVA, ANCOVA testinin varsayımlarının sağlanamadığı durumlarda ise önce her grubun son test puanlarının ön test puanlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Farklılaşmanın olduğu durumlarda grupların son test puanlarının kimin lehine olduğunu belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis Testinin sonucunda anlamlılık çıkması halinde anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar ise betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonunda; hem ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde hem de sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde büyük derecede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutunda; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ve Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okuma uygulamalarına göre büyük derecede etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okumanın prozodi alt boyutunda deney grupları ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumlarının; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan ve sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, Türkçe Öğretim Programına göre yapılan okuma uygulamalarına göre ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında orta, bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında büyük derecede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutunda; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ve Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okuma uygulamalarına göre büyük derecede kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Akıcı okumanın prozodi alt boyutu kalıcılık puanlarında; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları lehine büyük derecede anlamlılık oluştuğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumları son test puanlarında, ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları lehine oluşan istatistiksel anlamlılığın kalıcılık puanlarında da devam ettiği tespit edilmiştir.

İlkokul 2. sınıf öğrencileri; etkileşimli okumayı eğlenceli bulduklarını, uygulamanın en çok canlandırma bölümünü beğendiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler, etkileşimli okumanın kendilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Geleneksel okumaya göre daha eğlenceli olması nedeniyle etkileşimli okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler etkileşimli okumanın okurken sorular sorulabilmesi yönüyle geleneksel okumadan farklılaştığını ifade etmiştir.

İlkokul 2. sınıf öğrenci ebeveynleri, etkileşimli okuma uygulaması ile tanışmadan önce çocukları ile birlikte geleneksel okuma yaptıklarını ifade etmiştir. Ebeveynler, etkileşimli okumayı çocuklara soru sorma becerisi kazandırdığı için tercih ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca ebeveynler, etkileşimli okumanın geleneksel okumadan kitap okuma sürecinde soru sorulabilmesi yönüyle farklılaştığını belirtmiştir. Ebeveynler, etkileşimli okuma sayesinde çocuklarının akıcı okuma, okuduğunu anlama ve soru sorma becerilerinin geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli Okuma, Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Öğretmen veya Aile Eşliğinde Okuma.



ABSTRACT

Impact of Primary School 2nd Grade Students' Reading Fluency and Comprehension Skills by Dialogic Reading Under the Guidance of Teacher or Parents

In this study, it is aimed to investigate the development of primary school 2nd grade students' reading fluency and comprehension skills under the guidance of teacher and parent. There are a limited number of studies on dialogic reading in our country, and this study is on reading with the family in preschool period, social development, language development and early literacy. On the other hand, it is seen that it is focused more on language development in preschool period, lexicon knowledge, phonology awareness, problem solving skills and reading attitude abroad. It is seen that interactive reading practices are rarely performed in order to improve the ability of students to read fluently and understand what they are reading at home and abroad. In these limited studies, interactive reading practices are usually performed between parent-student or student-teacher. In the study, interactive reading practices to improve the fluent reading and reading comprehension skills of primary school students are unique in the study.

In this study, the quasi-experimental pattern of the quantitative research approach (2 experimental groups and 1 control group pretest-intervention- post test) and the status pattern of the qualitative research approach were used. 3 of the 6 primary school 2nd graders were randomly included in the study group in the quantitative section. Among these, 2 of them will be the experimental groups in which dialogic reading is to be applied (1. experimental group teacher – parent – student; 2. experimental group teacher – student) and the other one will be the class in which standart reading will be carried out. The reading comprehension test (RCT) was developed to measure the reading comprehension skills of the students in the class selected by the researcher, the student fluent reading scale (SFRS) was developed to measure their fluent reading skills and applied to students as pre-sontest. In addition, the parent-child reading attitude scale (PCRAS) was developed to measure the reading attitudes of parents with their children and was applied as a pre-final test to parents. In the qualitative part of the study, a semi-structured interview tool will be prepared to determine the parents' the experiences with the dialogic reading that take part in it. Dialogic reading practice was performed 5 weeks with students in the experimental group 2 times a week. The results gained through quantitative research data will be analyzed with the help of SPSS packet program of parametric or nonparametric test techniques. The Mann Whitney U test was performed to determine the equivalence of pre-application groups, and in cases where the assumptions of the ANCOVA test were not provided to determine the differentiation between the groups after application, Wilcoxon signed rank were tested to determine the differentiation status of each group's final test scores according to the preliminary test scores. In cases of differentiation, the

Kruskal Wallis test was performed to determine who was in favor of the final test scores of the groups. If the Kruskal Wallis test makes sense, the Mann Whitney U test was applied to find out which group was in favor of the meaningfulness. The results obtained from qualitative data were analyzed with descriptive analysis technique.

At the end of the study; dialogic reading practices both parental and teacher-guided and teacher-only, have been found to be highly effective in students' ability to understand storytelling and informative text reading. The automaticity and accuracy subdivision of fluent reading; it has been determined that dialogic reading practices with family and teacher guidance are highly effective according to both teacher-guided and Turkish Language Curriculum dialogic reading practices. However, there was no statistically significant difference between the experimental groups and the control group in the prosody subdivision of fluent reading of primary school 2nd grade students. In the reading attitudes of parents with their children; interactive reading practices guided by parents and teachers turned out to be more effective.

It has been revealed that both the dialogic reading practices with parent and teacher guidance and dialogic reading practices guided by teachers are highly effective in the permanence of narrative text reading comprehension skills according to the reading practices made in accordance with the Turkish Curriculum. It has also been found to be highly effective in the permanence of informative text reading comprehension skills. In the automaticity and accuracy subdivision of fluent reading, it has been revealed that dialogic reading practices guided by the parent and teachers are largely permanent according to the dialogic reading practices made under teacher guidance and the reading practices made in accordance with the Turkish Language Curriculum. The prosody subdivision of fluent reading is in persistence scores; dialogic reading practices with parent and teacher guidance and teacher-guided dialogic reading practices have been found to make great sense. It was determined that the statistical significant of parents in favor of dialogic reading practices guided by the parent and the teacher in the final test scores of reading attitudes with their children continued in the persistence scores.

Primary school 2nd grade students have stated that the dialogic reading process has become more fun and stimulating. The students state that reading fluency and reading comprehension increased. They stated that they prefer dialogic reading because it is more fun than traditional reading. In addition, students stated that dialogic reading differs from traditional reading in terms of asking questions while reading.

Parents of primary school 2nd graders stated that they did traditional reading with their children before meeting the dialogic reading. Parents have stated that they prefer dialogic reading because it gives children the ability to ask questions. In addition, parents have stated that dialogic reading differs from traditional reading in terms of asking questions in the reading process. Parents

have stated that dialogic reading improves their children's ability to read fluency, reading comprehension and ask questions.

Keywords: Dialogic Reading, Reading Fluency, Reading Comprehension, Reading Under the Guidance of Teacher or Family.



TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma Ön Testlerinden Elde Edilen Puanlarının Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi	56
2.	Etkileşimli Okuma Uygulamalarına Katılan Ebeveyn (Anne) Bilgileri	57
3.	Ebeveynlerin Çocukları ile Birlikte Okuma Tutumları Ön Testinden Elde Edilen Puanlarının Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi	57
4.	Etkileşimli Okuma Hakkında Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Bilgiler	58
5.	Etkileşimli Okuma Uygulamalarına Katılan Ebeveynlerden (Anne) Görüşme Yapılanlarına Ait Bilgiler	59
6.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Açıklanan Toplam Varyans	61
7.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	62
8.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Analiz Sonucu Oluşan Faktörler ve Yük Alan Maddeler	63
9.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Maddelerinin %27'lik Alt ve Üst Grup Puanları Arasındaki İlişkisiz T Testi Sonuçları ve Madde Toplam Korelesyonları	63
10.	Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutumu Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans	64
11.	Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeği Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	65
12.	Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutumu Ölçeği Maddelerinin %27'lik Alt ve Üst Grup Puanları Arasındaki İlişkisiz T Testi Sonuçları ve Madde Toplam Korelesyonları	66
13.	Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinler	68
14.	Okuduğunu Anlama Testi Kapsam Geçerlik Oranları için Minimum Değerler	69
15.	Okuduğunu Anlama Metinleri Kapsam Geçerlilik Oranı Değerleri	69
16.	Kappa İstatistiğinin Yorumlanmasında Kullanılan Değer Aralıkları	70
17.	Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testinin Her Bir Maddesi İçin Hesaplanan Puanlayıcılar Arası Uyum Değerleri	70

18.	Okuduğunu Anlama Testlerine Ait Bilgiler	71
19.	Etkileşimli Olarak Okunan Kitaplara Ait Bilgiler	73
20.	Haftalara Göre Etkileşimli Okuma Uygulama Planı	74
21.	Öğrencilerin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar	79
22.	Öğrencilerin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Son Test Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları.....	80
23.	Öğrencilerin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	81
24.	Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testinden (BMOAT) Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar	81
25.	Öğrencilerin BMOAT Ön Test Son Test Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları	82
26.	Öğrencilerin BMOAT Son Test Puanları Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	83
27.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Ön ve Son Testten Alınan Puanlara Ait Batimsel Analizler	84
28.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Ön Test Son Test Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları	85
29.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Son Testlerinden Elde Edilen Puanlarının Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	85
30.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyutu Ön ve Son Testten Alınan Puanlara Ait Batimsel Analizler.....	86
31.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyutu Ön Test Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları	87
32.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyutu Son Testlerinden Elde Edilen Puanların Kruskal Wallis Analiz Sonuçları.....	87
33.	Ebeveynlerin Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar	88
34.	Ebeveynlerin Çocukları İle Birlikte Okuma Tutumu Ölçeği Ön Test Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları	89
35.	Ebeveynlerin Çocukları ile Birlikte Okuma Tutumu Ölçeği Son Test Puanlarına Göre Yapılan Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	90

36.	Öğrencilerin ÖMOA Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar.....	91
37.	Öğrencilerin ÖMOAT Kalıcılık Puanlarına Ait Levene Testi Sonuçları	92
38.	Grup ÖMOAT Son Test Ortak Etki Sonuçları	92
39.	Grupların ÖMOAT Puanlarının Kalıcılık Testi ve Son Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları	93
40.	Öğrencilerin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş ÖMOAT Kalıcılık Testi Puanları Arasında Yapılan ANCOVA Testi Sonuçları	93
41.	Öğrencilerin BMOAT Kalıcılık Puanlarına Ait Betimsel Sonuçlar	94
42.	Öğrenci BMOAT Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları	95
43.	Öğrenci BMOAT Kalıcılık Testi Puanları Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	96
44.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyut Kalıcılık Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları.....	97
45.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi.....	97
46.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Kalıcılık Testinden Elde Edilen Puanların Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	98
47.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyut Kalıcılık Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları	99
48.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları	100
49.	Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyutu Kalıcılık Testlerinden Elde Edilen Puanlarının Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	101
50.	Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar.....	102
51.	Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları.....	102
52.	Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Son Test Puanlarına Uygulanan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	103
53.	Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Hakkındaki Görüşleri	104

54.	Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarında En çok Beğendikleri Çalışmalar	104
55.	Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Faydaları Hakkındaki Görüşleri	105
56.	Öğrencilerin Okuma Türü Tercihi ve Gerekçeleri.....	106
57.	Öğrencilerin Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı Hakkındaki Görüşleri	106
58.	Ebeveynlerin Etkileşimli Okuma Uygulamaları Öncesi Okuma Faaliyetleri ve Çocuklarında Gözlemledikleri Davranışlar	107
59.	Ebeveynlerin Okuma Türü Tercihi ve Gerekçeleri	108
60.	Ebeveynlerin Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı Hakkındaki Görüşleri	109
61.	Ebeveynlerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Çocuklarına Sağladığı Faydalar Hakkındaki Görüşleri	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Etkileşimli okuma teknikleri	30
2.	Örnek PEER tekniği	30
3.	Örnek CROWD tekniği	31
4.	Etkileşimli okumanın doğru ve yanlış uygulanması.....	35
5.	Öğrenci akıcı okuma ölçeğinin geliştirme aşamaları.....	60
6.	Okuduğunu anlama testi geliştirme aşamaları.....	67

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
TDK : Türk Dil Kurumu
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu
BDG : Birinci Deney Grubu
İDG : İkinci Deney Grubu
KG : Kontrol Grubu
BDGE : Birinci Deney Grubundaki Ebeveyn
ÖMOAT : Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi
BMOAT : Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi
Bknz : Bakınız

1. GİRİŞ

Bireyin doğumundan sonra yaşamını sürdürebilmesi için beslenme, barınma, güvenlik gibi birçok temel ihtiyaçların yanında, yaşamını kolaylaştıracak düşünme, akıl yürütme, matematiksel beceriler, dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi bilişsel becerilere de ihtiyacı vardır. Günümüz dünyasına teknolojinin girmesiyle birlikte üretilen yeni bilgileri takip etmede, bireylerin geçmişlerini öğrenmelerinde, kültürlerini korumalarında ve bireysel hedeflerine ulaşmalarında ise okuma becerisi ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin ön bilgilerinden yola çıkarak, okuyucu ve yazar arasında güçlü iletişime dayalı, belirli yöntemler doğrultusunda düzenli bir ortamda bireylerin deneyimlerini ve bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olan anlam kurma sürecine okuma denilmektedir (Akyol, 2006; Green, 2002). Okuma; öğrencilere düşünme, değerlendirme, tahkim etme, görselleştirme, rasyonelleştirme (mantığa uyarılama) ve problem çözme gibi süreçlerde yardımcı olmakta, öğrencilerin dünyayı ve insanları anlamalarını sağlamakta, ilgilerini keşfedip genişletmelerine ve bilgi ufuklarını aşmalarına yardımcı olmaktadır (Chettri & Rout, 2013; Palani, 2012).

Okumanın inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle anlama oluşmaktadır (Güneş, 2009). Fiziksel, psikolojik ve zihinsel boyutları olan okuduğunu anlama (Çakıcı, 2011), okuma eyleminin temelini oluşturmaktadır (Akça, 2004; Yılmaz, 2008a). Okuduğunu anlayabilmek için metin okunurken, okunanların aktif biçimde işlenip (Wills, 2008), anlamın çıkarılması ve yapılandırması gerekmektedir (Reutzel & Cooter, 2009). Okul öncesi dönemde kelimesiz kitaplar yoluyla kazandırılmaya başlanan okuduğunu anlamının (Lubis, 2018), okul döneminde öğretilmesinde ise öğretmenlere bazı görevler düşmektedir. Bunlar; öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırırken model olma, bu karmaşık beceriyi aşamalı olarak öğretme hatta öğretim etkinliklerinde strateji kullanma gibi görevlerdir (Alturki, 2017; Andzayi & Ikwen, 2014; Day & Park, 2005; Kuşdemir & Güneş, 2014).

Yapılan araştırmalara bakıldığında, okuduğunu anlama becerisini kazandırmak için yaratıcı drama yöntemi, hikaye haritası, şema kuramı, eleştirel ve tartışarak okuma, incele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir (İSOTEG) tekniği, doğrudan öğretim modeli, sesli düşünme, açıklama, aktif öğrenme, dil öğrenme, zihinsel imaj, açıklayıcı çıkarım, işbirlikçi tartışma sorgula, tahmin etme, okuma çemberi, karşılıklı öğretim, animasyon filmler, bilgi haritaları, görsel okuma ve yapılandırıcı akıcı okuma gibi bazı stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin, okuduklarını anlamaları için bu stratejileri bilmelerinin yanında başarılı bir şekilde uygulayabiliyor olmaları gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırdıkları, okuma motivasyonlarının ve tutumlarının arttığı, bu stratejileri etkili kullanamayan öğrencilerin ise

okuduklarını anlamada güçlük yaşadıkları görülmektedir. (Akyol & Baştuğ, 2015; Alturki, 2017; Avcı, Baysal, Gül & Yüksel, 2013; Baş & Kardaş, 2014; Çakıcı, 2011; Görgeç, 2001; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Hedberg, 2002; Işık-Aydın, 2017; İflazoğlu-Saban & Ayçin, 2011; Juliana, 2018; Khataee, 2019; Kırkılıç, Maden, Şahin & Girgin, 2011; Kocaarslan, 2015; Koç, 2011; Kuşdemir, 2014a; Kuşdemir & Güneş, 2014; Özdemir, 2012; Sadoski & Paivio, 2004; Sheikh, Soomro & Hussain, 2019; Susar-Kırmızı, 2007; Torabian & Tajadini, 2017; Yaman & Çakıcı, 2013; Yılmaz, 2008a; Yılmaz & Top, 2015).

Okuyucuların asıl hedefi olan okuduğunu anlama, ilkokul yıllarında öğrenilmesi gereken akıcı okuma becerisinden etkilenmektedir (Cutting, Materek, Cole, Levine & Mahone, 2009; Şahin & Kaman, 2013; Yıldırım, Rasinski & Kaya, 2017). Akıcı okuma, harf tanımadan anlam kurmaya kadar farklı seviyelerde çalışan çoklu alt işlemlerin uyumu olan akıcı okuma (Hudson, Lane & Pullen, 2005), yeterli düzeyde okuma hızı, doğru okuma ve prozodik özelliklerin uyum içerisinde çalışmasını gerektirir (Keskin & Akyol, 2014). Bunu başaramayan öğrenciler, kelimeleri tanıma ve kelimeleri ayırt etmede fazla zihinsel çaba harcadıkları için okuduklarını anlamakta zorlanmaktadırlar (Kaya & Doğan, 2016). Ayrıca öğrencilere zor gelecek metinlerin verilmesi akıcı okuma becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Akıcı okuma becerisi gelişmeyen öğrencilerin ise okuma motivasyonlarının düştüğü ve günlük okumalara fazla zaman ayırmadıkları görülmektedir (Armut, 2017). Akıcı okuma becerisini geliştirmek için koro okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma, okuma tiyatroları, paylaşarak okuma, kelime tekrar yöntemi gibi yöntemler kullanılmaktadır (Glazer, 2007; Keskin & Akyol, 2014; McLoughlin, 2010; Moran, 2006).

Tekrarlı ve eşli okumanın farklı bir formu da etkileşimli okumadır. Geleneksel kitap okumada, çocuk aktif dinleyen durumunda iken; etkileşimli okumada, süreç içinde rolünü değiştirerek hikayeyi anlatan kişi pozisyonuna geçer (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014; Graham-Doyle & Bramwell, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998). Okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ispatlanan etkileşimli okuma yönteminde (Whalon, Delano & Hanline, 2013), yetişkin aktif dinler, sorular sorar, bilgiler ekler (Whitehurst & Lonigan, 1998), çocuğa yaşamlarıyla ilişkilendirebilmesi için resimli kitaplardaki hikayelerden sorular sorar (Zevenbergen, Worth, Dretto & Travers, 2016). Bu yöntem kullanılırken; çocukların kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda oturmaları gerekmektedir (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016). Çocukların ilgilerini hikâyeye çekmek için uyarıcı birtakım tonlamalar yapmaları, yüz ifadelerini metnin içeriğine göre kullanmaları gerekmektedir (Vukelich, Christie & Enz, 2014).

Sohbet eder gibi bir havada hikâye hakkında karşılıklı konuşulmalar halinde gerçekleşmesi gereken etkileşimli okuma (Laboo, 2005); kitabın okunması sırasında, kitap hakkında her şeyin sorularak, çocukların verdikleri cevapların değerlendirilmesini gerektirir. Eğer çocuğun verdiği cevap doğru değilse soruların genişletilmesi, cevaplar doğru ise de yanıtlar tekrarlanarak ödüllendirilmelidir (Morgan & Meier, 2008). Etkileşimli okumada çocuklar konuşmaya, detaylı

betimlemeler yapmaya, gördüklerini yorumlamaya cesaretlendirilmeli (Ganotice, Downing, Mak, Chan & Lee, 2017), çocuk öyküyü anlatan kişi rolünü kazandıkça, öyküyü anlatma sorumluluğunu üstlenmesi gerekmektedir (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel, 1999).

Çocukları aktif olarak sürece katan etkileşimli okuma, uzaktan veya yüz yüze gerçekleştirilebilir. Bu sürecin sonunda; çocukların dil gelişimi başlar, sözlü iletişim becerileri artar; çocuklar sayı, şekil, harf gibi sembolleri daha iyi tanır, fonolojik farkındalık kazanır, daha fazla kelime ile tanışarak kelime hazinelerini geliştirir ve anlamları kolaylaşır. Bunun yanında çocuklar okumaya karşı olumlu tutum geliştirerek okuryazarlık becerilerine olumlu katkı sağlar (Beschoner & Hutchison, 2014; Blom-Hoffman, O'neil Pirazzi & Cutting, 2006; Brannon & Dauksas, 2012; Elmonayer, 2013; Er, 2016; Hargvare & Senechal, 2000; Kotaman, 2008; LaCour, McDonald; Tissington & Thomason, 2013; Lever & Senechal, 2011; Reese, Leyva, Sparks & Grolnick, 2010; Sperling & Head, 2002; Vally, 2012).

Yapılan araştırmalarda; öğrencilerin bilişsel becerileri üzerinde önemli etkisi olduğu görülen etkileşimli okumanın ilkökul öğrencilerinin hem okuduğunu anlama hem de akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki etkisi incelenecektir. Araştırmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ebeveyn-öğretmen rehberliğinde (deney grubu 1), öğretmen rehberliğinde (deney grubu 2) öğrencilerle gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamaları, öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarına göre son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
2. Ebeveyn-öğretmen rehberliğinde (deney grubu 1), öğretmen rehberliğinde (deney grubu 2) öğrencilerle gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamaları, öğrencilerin akıcı okuma ön test puanlarına göre son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
3. Çocukları ve çocuklarının öğretmeni ile birlikte etkileşimli okuma uygulamalarına katılan ebeveynlerin, çocuklarıyla birlikte okuma tutumları son test puanları, ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
4. Ebeveyn-öğretmen rehberliğinde (deney grubu 1), öğretmen rehberliğinde (deney grubu 2) öğrencilerle gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamaları okuduğunu anlama son test puanlarına göre kalıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?

5. Ebeveyn-öğretmen rehberliğinde (deney grubu 1), öğretmen rehberliğinde (deney grubu 2) öğrencilerle gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamaları akıcı okuma son test puanlarına göre kalıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
6. Çocukları ve çocuklarının öğretmeni ile birlikte etkileşimli okuma uygulamalarına katılan ebeveynlerin, çocuklarıyla birlikte okuma tutumları kalıcılık puanları, son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
7. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin etkileşimli okuma uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Etkileşimli okuma uygulamasına katılan 1. deney grubundaki öğrenci velilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gereçesi ve Önemi

Alt düzey işlem becerilerinden üst düzey işlem becerilerine doğru ilerleyen metinlerdeki dilsel, dilsel olmayan karmaşık bilişsel becerilerin elde edilmesine yardımcı olan çok boyutlu beceriye okuma denilmektedir (Nassaji, 2003). Okuma; öğrencilerin ana dil becerilerini, edebi becerilerini kazanmasında, okul yaşamlarının yanında sosyal yaşamlarında başarılı olabilmesi için gereklidir (Gardiner, 2001; Sukhram & Hsu, 2012). İnsanların içinde bulunmadığı yerlerin kapılarını açmalarında yol gösterici olan okuma (Proust, 2017), öğrencilerin hem akademik hem de normal hayatlarında öğrenmesi gereken en önemli becerilerden biri olmasına rağmen, öğrencilerin çoğunun bu beceriyi ya güçlükle kazandığı ya da bu beceride yeteri kadar yetkin olmadığı görülmektedir (Evans, Valleley & Allen, 2002; Schreder, Hupp, Everett & Krohn, 2012). Halbuki okuma sürecinde öğrencilerle kaliteli zaman geçirilse, güzel eylemler yapılsa, öğrencilerin beklentileri karşılanırsa öğrenciler okumaya daha istekli hale gelecektir (Cabell vd., 2019; Wasik, Hindman & Snell, 2016).

Yıllardan beri tüm eğitim kademelerindeki sınıflarda, geleneksel okuma yöntemine başvurulmaktadır. Fakat hala ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonlarında, tutumlarında, alışkanlıklarında, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde istenilen seviyeye ulaşamadığı görülmektedir (Şahin-Taşkın & Esen-Aygün, 2017, Kim, 2015; Yıldız, 2013; Yurtbakan & Erdoğan, 2020). Hatta öğrencilerin bu becerileri yeteri kadar kazanamadığı PISA gibi uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda da görülmektedir. Bu bağlamda, okuma becerilerinin kazandırılmasında farklılaştırılmış okuma yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Geleneksel okumaya göre hem öğrenci hem de öğretmenlerin bilişsel becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğu ortaya çıkan etkileşimli okumanın (Boit, 2010), okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisindeki etkisinin araştırmada incelenecek olması, literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Okumayı 1. sınıfta öğrenen öğrencilerin kendi başlarına okumaya geçmelerinin ardından öğretim faaliyetlerinde ve okuduklarını anlamada başarılı olabilmeleri için akıcı okuyabilmeleri

gerekmektedir (Worthy & Broaddus, 2001). Okuma başarısını etkileyen akıcı okumanın 1. sınıfta yeterli düzeyde kazandırılmadığı görülmektedir (Calet, Defior & Palma, 2015; Kaya & Doğan, 2016; Kaya & Yıldırım, 2016; Kim, 2015). Bu nedenle 2. sınıf öğrencilerinde akıcı okuma becerisini kazandırmada bir okuma yönteminin kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Akıcı okuma becerisinin gelişiminde etkili olduğu ispatlanan tekrarlı okumanın bir başka yöntemi olan etkileşimli okumanın da bu beceriyi kazandırmada etkili olacağı düşünülmektedir (Musti-Rao, Hawkins & Barkley, 2009). Bunun yanında kelime kazandırmada etkili olduğu görülen etkileşimli okumanın temelinde okunan hikayeyi anlamaya yarayan soruların yer alması (Zevenbergen & Whitehurst, 2003), öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuklarının okumaya daha eğilimli olmalarında etkisi büyük olan aileler (Ronkova & Wildova, 2015), okul öncesi dönemde evlerinde çocuklarına model olarak kazandırmaya çalıştıkları okuma becerisinin gelişimi için, çocuklarının öğretmenleriyle işbirliği yapmaları gerekmektedir (Fletcher, 2017; Lee, 2010; YinMee & Gan, 1998). Ailelerin öğretmenlerle yapabileceği işbirliği faaliyetlerinden biri de etkileşimli okuma yöntemidir (Ganotice vd., 2017). Yurt dışında okul öncesi ve gelişim geriliği yaşayan çocukların okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülen öğretmen ve ailelerin birlikte yürüttüğü etkileşimli okuma yönteminin (Yurtbakan, 2020), daha önce ülkemizdeki ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde nasıl bir farklılık oluşturduğunu ortaya çıkaracak olması araştırmaya ayrıca önem katmaktadır. Çünkü etkileşimli okuma faaliyetlerine ailenin katılması yöntemi daha etkili kılmaktadır (Chow & McBride-Chang, 2003).

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamaları 5 hafta ile sınırlıdır.
2. Araştırma Trabzon'un Maçka ilçesindeki bir ilkökul ve bu ilkökulda bulunan üç tane 2. sınıf ile sınırlıdır.
3. Araştırma 30 ikinci sınıf öğrencisi (deney grubu 1: 10; deney grubu 2: 10 ve kontrol grubu: 10 öğrenci) ile sınırlıdır.
4. Araştırma, nitel kısımda 12 öğrenci ve 6 öğrenci velisi ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın örnekleme 2. sınıflarla sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin veri toplama araçlarındaki soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2013).

Akıcı okuma: Doğru ve otomatik kelime tanıma ileş zamanlıtonlama ve uygun ifade ile metnin okunmasıdır (Nichols, Rupley & Rasinski, 2009).

Okuduğunu anlama: Dilsel yapıyı oluşturan sözcüğü tanıma, anlamın farklılaşma sürecini, söz dizimlerini çözümleme; önermelerin veya kavramların içeriğini meydana getiren anlamsal çözümleme ve metnin konusunu günyüzüne çıkaran edimsel çözümleme becerisidir (Dijk & Kintsch, 1983).

Etkileşimli Okuma: Başlangıçta yetişkinin sorular sorarak çocuğun hikaye anlatmasına rehberlik ettiği, zamanla yetişkinin hem kitabı okuma hem de soru sorma sorumluluğunu çocuğa bıraktığı okuma yöntemidir (Whitehurst & Lonigan, 1998).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde araştırmanın amacı ve konusuna yönelik olarak; okuma, okumada ebeveyn rolü, akıcı okuma, akıcı okumayı geliştirmede kullanılan stratejiler, okuduğunu anlama, okuduğunu anlamada kullanılan stratejiler ve etkileşimli okuma ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2. 1. 1. Okuma

Konuşma, dinleme/izleme, yazma gibi becerilerin yanında Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan başka bir beceri de okumadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Okuma, yazılı metnin beyinle algılanıp takip edilmesi ya da iç içe geçmiş değişik etkenlerin bir araya getirilmesi için özel bir eğitim gerektiren bir süreçtir (Yalman, Özkan & Kutluca, 2013). Fakat bu sürecin nasıl gerçekleştiğini ortaya koyan bir anahtar olmadığı gibi okumayı geliştirici alışkanlıklarla, yöntemlerle, okuryazarlıkla ilgili çalışmalar yapılmış ve okuma sürecinin yalnız bir boyutla açıklanamayacağı ortaya çıkmıştır (Browne, 1998). Birçok boyutu olan bu becerinin alt düzeydeki işlem yeterliliklerinden üst düzeyde bir metin gösterim bilgisine kadar farklılık gösteren dilsel, dilsel olmayan karmaşık bilişsel becerilerin karışımından oluşmaktadır (Nassaji, 2003). Bilişsel boyutun yanında, devinişsel ve duyuşsal boyutları olan okuma (Elkatmış, 2013), öncelikle yazılı metindeki iletiyi almakla başlar ve bilişte gerçekleştirilen anlam kurma süreci ile sonlanır. Bu süreç okumanın devinişsel ve bilişsel boyutlarını ön plana çıkarmaktadır. Okuma sürecini başlatmak içinse bireyin ilgi, merak ve başarıma arzusu gibi etkenleri harekete geçiren okuma motivasyonu da psikolojik boyutunu ön plana çıkarmaktadır (Balaban, 2006; Relan, 1992).

Metnin anlaşılması, kavranması, yorumlanması için gerekli olan okumanın; net bir şekilde sınırları çizilemese de okumada zihnin, gözün ve ses organlarının uyum içinde çalışması (Calp, 2016; Moorman & Ram, 1994), yazarın ve okuyucunun etkileşime girerek yazarın anlam kurması gerekmektedir (Burnes & Page, 1991). İnsana yol gösteren okuma (Proust, 2017), yazılı bir metni tekrar etmek için değil, basılı materyeli anlamlaştırmak için bilgi ve uygulama gerektirir (Norton, Beach & Gabrieli, 2015; Ocak, 2004).

Aktif bir işlem olan okuma; okuyucunun geçmiş deneyimleri ve okuduklarıyla elde ettiği bilgilerini kullanma yeteneğinin yanında; tahmin etme, araştırma ve problem çözme gibi yeteneklerini de gerektirir (Southwood, 2012). Öğrenmenin temelini oluşturan okuma, çocukların okul başarısının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Beck & Juel, 1992; Paris, 2005). Eğitim sürecinde başarıyı artırmanın yanında, ayrıca bireylerin sosyal yaşamda başarılı olmaları,

eğlenmeleri ve ders dışı zamanlarını değerlendirmeleri için gerekli bir eylemdir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007; Sukhram & Hsu, 2012).

Çocukların öğrenmesi gereken önemli becerilerden biri olan okuma becerisini kazanmak ve bu konuda yeterlilik sahibi olmak için birçok çocuk mücadele eder (Evans vd., 2002). Çünkü çoğu çocuk bu beceriyi kazanmakta güçlük yaşamaktadır (Schreder vd., 2012). Okumayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler için gerekli olan ses farkındalığını, akıcı okuma becerilerini, kelime bilgisini ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak için öğretmen ve ebeveynlerin model olmaları, hatta işbirliği yapmaları gerekmektedir (Fletcher, 2017; Ulusal Okuma Paneli [NRP], 2000). Çünkü çocuk okuma yaparken çocuğa yapılan geri dönüt ve teşvikler sayesinde; çocuk okuma özyeterliliği kazanmakta ve okuma performansını artırmaktadır (Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004). Ayrıca okuma anında çocukla yapılan bu eylem ve geçirilen değerli zaman dilimi; çocukların beklentilerini karşılamakta, öğrencilerin okuma isteğini ve arzusunu artırmakta, okuma motivasyonunlarını geliştirmektedir (Cabell vd., 2019; Schunk, 2009; Wasik vd., 2016). Okuma motivasyonu gelişen çocuklar, daha istekli okumaktadır hatta okumaya daha fazla zaman ayırmaktadır (Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996). Bu sayede çocukların okuma tutumları gelişmektedir (Garrett, 2002; Parker, 2004). Çocuklar okuma alışkanlığı kazanmaktadır (Lazarus & Callahan, 2000; Nuttall, 2016; Wilson & Casey; 2007). Bu nedenle okumanın bireylerde nasıl geliştirileceğinin bilinmesi gerekmektedir (Fletcher, 2017).

2. 1. 1. 1. Okumada Ebeveyn Rolü

Okuma; yazılı bir metnin beyinle algılanmasından ya da iç içe girmiş farklı etkenlerin bütünleşmesinden oluşan ve özel bir eğitime ihtiyaç duyulan beceridir (Yalman vd., 2013). Küçük yaşlarda çocuklara kazandırılması gereken bu karmaşık becerinin nasıl geliştirileceğinin bilinmesi gerekmektedir (Fletcher, 2017; Sukhram & Hsu, 2012). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlık becerisini kazanmasında önemli bir etken olan ebeveynler, çocuklarının ev ortamında okuma becerisinin gelişimini desteklemektedirler (Lee, 2010; Yin-Mee & Gan, 1998). Çocuklarının okuryazarlık becerilerinin gelişimi için onlarla etkili arkadaşlıklar kuran ebeveynler, ilk olarak çocuklarının okuma tutumlarını geliştirmeye çalışmalıdırlar (Collins & Svensson, 2008; DeBaryshe, Binder & Buell, 2000). Kuvvetli okuma motivasyonuna sahip olması gereken ebeveynler (Evans vd., 2002), okumayı sevdiklerini çocuklarına hissettirmeli, sürekli kitap okuyarak da onlara iyi model olmalıdırlar (Dökmen, 1994; Wise & Buffington, 2004). Çocuklarının okuma tutumlarının gelişmesi için okumanın insan yaşamındaki önemi hakkında sahip oldukları bilgi ve değerleri çocuklarıyla paylaşmalarının yanında onlara kitap hediye etmeleri gerekmektedir (McCarty vd., 2001; Wray & Medwell, 2015). Yalnız bu kitaplar çocukların okurken keyif alacağı türden olmalıdır (Beach, 2015). Bunu yaparken çocuklarının söz varlığındaki yetersizlikten ve içerdiği kelimelerin teknik yapısını çözümleyip okumakta zorluk yaşayacağı,

anlamakta zorlanacağı bilgilendirici metinler yerine (Hall, 2004; Naggy, 1988; Paige, Magpuri-Lavell, Rasinski & Rupley, 2015; Williams, 2005), gerçek yaşamla ilişki kurup düşünce deneyleri kurabilecekleri hikayeler tercih etmeleri gerekmektedir (Akbaba vd., 2009). Çünkü ilköğretim çağına çocuklar en çok hikayeleri tercih etmektedirler (Yurtbakan & Erdoğan, 2020).

Çocukların öğrenim hayatında önemli bir yeri olan okuma konusunda birçok öğrenci yetkin olmak için uğraş vermektedir (Evans vd., 2002). Ebeveynlerin, çocuklarının okuma becerisini kazanması ve ilerleyen yıllarda devam ettirmesi için evlerinde kitaplık oluşturması gerekmektedir (Darling, 2005). Kitaplıkları oluştururken de okuyacakları kitapları çocuklarının seçmelerine fırsat vermeleri gerekmektedir (Van-Ours, 2008). Çocuklarının seçtiği bu kitapları; akşamları bilgisayarları ve televizyonları kapatarak birlikte okuyabilirler, kitaptaki olayları canlandırabilirler, kitap hakkında birbirlerine sorular sorabilirler. Bu sayede okumada güçlük yaşayan çocuklarının okuma sevgisinin oluşmasına, okuduklarını anlamalarına ve okul başarılarını artırmalarına katkı sağlamış olurlar (Beach, 2015; Beck & Juel, 1992; Mercieca & Mercieca, 2014; Schreder vd., 2012; Tanju, 2010).

Evde hikaye, roman okuyarak çocuklarına model olan aileler (Kurnaz & Yıldız, 2015), çocuklarına kitap hediye edebilirler, kitap okudukları için onları övebilirler, dünyada uygulandığı gibi okullarda düzenlenen okuma programlarına katılarak çocuklarının okuma tutumlarını geliştirebilirler (Er & Arıcı, 2018; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2016; Ülper, 2011). Fakat ülkemizde ailelerin bu tür faaliyetlere katılım oranlarının dünya ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi [PIRLS], 2001). Yurt dışında ailelerin bu tür faaliyetlere katılımını sağlamak için maddi destek verilmekte ve okuryazarlık programları düzenlenmektedir (Harper, Platt & Pelletier, 2011). Aile bireylerinin okuma yazma becerilerinin kuşaktan kuşağa aktarımını sağlamak için yapılan bu programların, çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklemesi gerekmektedir (Wasik & Herrmann, 2004; Saracho, 2000). Bu programlar sayesinde aileler, okul başarısının temeli olan okuma faaliyetleri esnasında nasıl davranması gerektiğini öğrenir (Fletcher, 2017). Hikayedeki olayları canlandırma, resim ve karakterler hakkında tartışma gibi stratejileri öğrenir ve çocukları ile olan ilişkileri güçlenir (Özen-Altınkaynak, 2019; Schreder vd., 2012).

2. 1. 1. 2. Akıcı Okuma

Yazılı bir metnin çabasızsız, pürüzsüz bir şekilde okunması olarak tanımlanan akıcı okuma (Musti-Rao vd., 2009), bireyin kelimeleri otomatik ve doğru tanımlamasıyla beraber uygun ifade ve tonlama ile okumasıdır (Nichols vd., Rupley & Rasinski, 2009). Yani bireyin bir metni hızlı ve doğru şekilde, prozodik okuyarak okuduğunu anlamlandırmasıdır (Conderman & Strobel, 2008; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010).

Öğrencilerin akıcı okumalarında önemli olan ve öğretmenler tarafından sıklıkla ölçülen okuma hızı (Keskin & Akyol, 2016), öğrenciler tarafından bir dakikada metinde bulunan toplam kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısının çıkarılıp yüzdesinin alınması ile hesaplanmaktadır (Carnine, Silbert, Kame'enui & Tarver, 2004). Fonolojik farkındalık ve kelimenin otomatik adlandırılması gibi önemli yetkinlikler sayesinde kelimeler daha kolay çözümlendiği için (Taub & Szente, 2012), kelimeler doğru okunmakta bu sayede okuma hızı artmaktadır (Keskin & Akyol, 2016). İlkokul 1. sınıf sonunda öğrencilerin dakikada 50 kelime, 2. sınıfta 90 kelime, 3. sınıfta 110 kelime, 4. sınıfta 125 kelime okuması gerekirken (Hasbrouck & Tindal, 2005); Morris, Pennell, Perney ve Trathen (2018) bu oranın 2. sınıfın sonunda en az 80, 3. sınıfın sonunda 90 ve 4. sınıfın sonunda 100 kelime olması gerektiğini ifade etmiştir. Erden, Kurdoğlu ve Uslu, (2002) ise ülkemizde ortalama okuma hızının 1. sınıfta 45.30, 2. sınıfta 73.13, 3. sınıfta 91.46 ve 4. sınıfta 97.07 olduğu sonucuna ulaşmasına rağmen Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014), ülkemizde bu konuda öğrencilerin sınıf düzeyine göre standartlaşmış normlar bulunmadığını ifade etmiştir. Bunun yanında öğrencilerin sadece hıza odaklanması ise hem daha fazla hatalı okumalarına neden olmakta hem de anlamalarını zorlaştırdığını da belirtmişlerdir.

Akıcı okumanın ön şartı ve bir başka boyutu olan hatasızlık, yani kelimeleri doğru okuması (Baştuğ & Akyol, 2012; Kaya & Doğan, 2016; Samuels, 2006); öğrencilerin kelimeleri otomatik tanıyamaması, okuma sırasında okuduklarını düzeltmek için geriye dönüşler yapmasından etkilenmekte ve öğrencilerin kopuk kopuk okumalarına neden olmaktadır (Kaya & Doğan, 2016). Bu nedenle öğrencilerin doğru okuma becerilerinde kelime hazinelerinin zenginliği önem arz etmektedir (Hudson vd., 2005). Öğrencilerin kelimeleri otomatik olarak tanıyıp hızlanmalarına yardımcı olacak doğru okuma becerilerini geliştirmek için (Conderman & Strobel, 2008) daha önce hiç karşılaşmadığı kelimeleri tanımalarını sağlamak için cümle yapıları içinde tahmin becerilerini kullanmaları (Nes-Ferrera, 2005), metni en az 4 kez okumaları gerekmektedir (Therrien, 2004). Bu sayede doğru okuma becerileri gelişecek ve metinleri ilk kez okuduklarında en az %85' ini doğru okuyacaklardır (Kuhn, 2004).

İyi bir okuma için gerekli olan ve doğru okuma, akıcılığın değerlendirilmesinde tek başına yeterli değildir (Albert-Devin, 2009; Yıldırım vd., 2017). Öğrencilerin metindeki kelimeleri doğru, otomatik şekilde okumalarının yanında anlamlarını yansıtabilecek şekilde prozodik okuyabilmeleri de akıcı okuma için gerekli bir beceridir (Yıldırım vd., 2017). Akıcı okumanın; okuma hızı (otomatikleştirme), kelime tanıma gibi önemli elemanlarına göre daha geri planda kalan, anlatım ve ifadenin doğru kullanımı olan prozodi kavramı (Rasinski, 2004; Yıldırım & Ateş, 2011), metnin vurgulama, tonlama, duraklama, kelimeyi seslendirme (zamanlama) ve anlam grupları ile ifade etme yoluyla açıklanmaktadır (Breznitz, 2006; Yıldırım & Ateş, 2011). En kapsamlı ifadeyle prozodi; noktalama işaretlerini kullanma ve belli periyotlarda duraklatma, anlamlı parçalarla okuma, konuşmada olduğu gibi okumada da sesini yükseltip alçaltarak yazarın sözdizimine bağlı

kalma gibi davranışları ifade eder (Carnine vd., 2004; Daane, Campbell, Grigg, Goodman & Oranje, 2005; Dowhower, 1991; Kuhn & Stahl, 2003; Miller & Schwanenflugel, 2008). Okuyuculara noktalama işaretlerinin rehberlik ettiği prozodi (Chafe, 1988), yetişkinin öğrenciye model olması, öğrencinin ifadelere odaklanması, okuma teknikleri kullanması ve tonlama eğitimleriyle kazandırılabilir (Rasinski, 2006). Öğrencilerin prozodik okuyup okumadıkları ise dil yapısına uygun olacak şekilde öğretmenler tarafından geliştirilmiş kontrol listeleri ile gözlemlenebilir (Yıldırım & Ateş, 2011). Bunun en iyi yolu ise, öğrenci tarafından sınıf düzeyine uygun bir metnin seslendirilmesi sırasındaki ifadesine ve sesine, anlatımına, pürüzsüzlüğüne ve hızına bakılarak yapılabilir (Hudson, Pullen, Lane & Torgosen, 2008; Rasinski, 2004; Rasinski, 2014).

Hudson vd. (2005), bunu yerine getirebilmek için de sesli okumada prozodinin ölçülmesinde aşağıdaki kontrol listesini sunmaktadırlar:

1. Öğrenci sesli vurguyu uygun kelimedede yapar.
2. Metindeki uygun noktalarda öğrencinin ses tonu alçalır ve yükselir.
3. Metindeki noktalamalar öğrencinin ses tonuna yansır.
4. Öyküleyici metinlerdeki karakterlerin konuşmalarını; heyecan, korku, üzüntü ya da mutluluk gibi duygularını uygun ses tonu ile ifade eder.
5. Cümle sonlarında durmak için uygun noktalama işaretlerini kullanır.
6. Cümle sonlarında durmak için uygun biçimde edatlı ifadeleri kullanır.
7. Cümle sonlarında durmak için uygun biçimde özne-yüklem ayrımlarını kullanır.
8. Cümle sonlarında durmak için uygun biçimde bağlaçları kullanır.

Çocukların okuduğunu anlama becerileri ve akademik başarılarında gerekli temel beceri olan akıcı okuma (Chard, Pikulski & McDonagh, 2006; Meisinger, Bloom & Hynd, 2010), genellikle okuma gelişiminin erken dönemlerinde (ilkokul seviyesinde) kazandırılması gereken bir yetkinliktir (Chall, 1996). Hızlı pürüzsüz çabasız ve okuma tekniğine dikkat ederek kodlama gibi az bilinçle kendiliğinden metinle bağlantılı okuma becerisi olan akıcı okumada (Meyer & Felton, 1999), öğrenciler tarafından okunacak 1. sınıf parçalarının 53-66, 2. sınıf parçalarının 89-111, 3. sınıf parçalarının 107-133 ve 4. sınıf parçalarının 123-153 kelimedden oluşması gerekmektedir (Therrien, 2006) Bilgilendirici metinlerin yanında kelime sayısı fazla olan öğrenci metinleri (Armut, 2017; Paige vd., 2015), öğrencilerin okumada ifade bozukluğuna ve monoton okumalarına neden olmaktadır (Hudson vd., 2005). Metinlerin yanında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesine öğrenci, öğretmen ve öğretmen yetiştirme programı kaynaklı etkenler engel olmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmenleri akıcı okuma becerisini geliştirmeye yardımcı donanımda yetiştirememesi (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003); pedagojik, alan ve pedagojik alan bilgisi zayıf öğretmenlerin akıcı okuma konusunda kavram yanlışlarına sahip olmasıyla birlikte akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirileceğini ve değerlendirileceğini bilmemesi

(Yıldırım, Çetinkaya & Ateş, 2013), öğrencilere model olunamaması (Ulusoy, Dedeoğlu & Ertem, 2012), öğretmen ve öğretmen yetiştiren programlar kaynaklı faktörlerdir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin, sınıf seviyelerinin, okuma başarısının ve tutumunun düşük olması, yıl içerisinde fazla kitap okumaması (Armut, 2007), okuma motivasyonunun düşük olması da öğrenci kaynaklı etkenlerdir (Schwanenflugel vd., 2009). Bunun için öğretmenler; öğrencilerine akıcı okuma konusunda model olmaları, okunan metnin ne kadar hızlı okunduğunun yerine doğru okunmasından emin olmaları, akıcı ve doğru okumanın önemi hakkında önerilerde bulunmaları, öğrencilerin okuma gelişimlerini takip etmeleri, sürekli akıcı okuma pratikleri yaptırmaları gerekmektedir (Minskoff, 2005). Bu pratikleri de öğrencilerin daha kolay okuduğu, kendilerinin seçtiği kısa metinler seçerek yapmaları gerekmektedir (Johnson, 2006).

Öğrencilerin kelimeleri hızlı bir şekilde tanımlamasına, akışkan bir hızla okumasına ve uygun ifadeleri göstermelerine (Zutell & Rasinski, 1991), kısa bir zaman diliminde bir pasajı daha kısa zamanda tamamlama (hız), doğru okunan kelimeleri artırma (doğruluk) ve metni daha iyi anlayabilme (anlama) ile okuma akıcılığına ulaşılabilir ve bunun için küçük hedefler sunan tekrarlı okuma çalışmaları yapılmalıdır (Cohen, 2011; Powell & Gadke, 2018). Sınıfta bol bol okumanın hem akıcı okumada hem de benlik kavramının oluşumunda etkili olduğu, akıcı okuma odaklı programın ise hem kelime okumada akıcılığı artırdığı hem de okuduğunu anlamada etkili olduğu görülmektedir (Schwanenflugel vd., 2009). Bunun yanında öğrencinin yetişkin tarafından ya da kayıttan dinlenirken aynı parçayı öğrencinin eş zamanlı okuduğu koro okumasında, metnin çoklu okunması sayesinde öğrencilerin özgüveni artmakta ve dolayısıyla akıcı ve doğru okumaları gelişmektedir (Cohen, 2011).

Rehberli nörolojik okuma, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlamalarını artırmada önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Young, Durham, & Rosenbaum-Martinez, 2018). Hem bireysel hem de küçük gruplu rehberli okumanın akıcı okumada (Oostdam, Blok & Boendermaker, 2015), tüm sınıf akran rehberli okumanın okumada yapılan hataların azalmasında etkili olduğu görülmektedir (Neddenriep, Skinner, Wallace & McCallum, 2009). Ayrıca öğretmen tarafından zayıf ve yetkin öğrenciler eşli okutularak akıcı okumada akran öğretimi yapılabilir (Akyol vd., 2014). Akran aracılıklı tekrarlı okumanın akıcı okuma becerisinin gelişimini sağladığı ortaya çıkmıştır (Musti-Rao vd., 2009). Paylaşmalı okumanın akıcı okumayı önemli ölçüde geliştirdiği, öz yeterlilik okuma hatasızlığını anlamayı ve akıcılığı geliştirdiği görülmektedir (Nes-Ferrera, 2005). Öğretmenin popüler müzikleri radyodan dinlettikten sonra çocukların koro şeklinde okumalarını istemesi, öğrencilerin şarkıyı daha çabuk öğrenmesi, daha fazla zaman harcamadan kısa sürede kelimeleri tanınması olan rock and read müzikli okuma programı da öğrencilerin akıcı okuma yeterliliklerini geliştirmektedir (Young, Valadez & Gandara, 2016).

Çocukların sesinin kaydedilip sonra hatalarının birlikte gözden geçirildiği teknoloji tabanlı okuma programlarının akıcı okuma becerisi, söz varlığı, anlama becerileri üzerinde yazılı kitaplara göre daha etkili olduğu görülmüştür (Trainin, Hayden, Wilson, & Erickson, 2016). Tablet kullanımının da akıcı okuma uygulamalarında önemli etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin yeterliliklerinin inşa edilmesinde ve gelişmesinde anında geri dönüt verilmesi gerektiğini, akıcı okuma yeterliklerini artırıcı farklı etkili stratejiler uygulanması gerektiğini ifade etmiştir (Wilder-Kingsby, 2014). Duyarlı öğretim yaklaşımı doğru, akıcı okumada ve okuduğunu anlamada istatistiksel olarak önemli artış göstermektedir (Griffin & Murtagh, 2015). Ebeveynle yapılan koro ve eko okuma metin performansı bilgilendirme gibi etkinlikler de öğrencilerin hatasız okuma, prozodi gibi akıcı okumanın alt boyutlarını geliştirdiği görülmüştür (Ellis, 2009).

2. 1. 1. 2. 1. Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Stratejiler

Okumada strateji kullanımı, öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüklerinin önüne geçmek için kullanılan davranışsal süreçtir (Johnson & Johnson, 1998). Yetersiz okuyuculara öğretilen okuma stratejisi, öğrencilerin hem okuma becerisinin gelişiminde hem de öğrenme performanslarında etkili olacaktır (Madariaga Orbea & Martínez-Villabeitia, 2010; Zhang, Chen & Yu, 2019). Bunun için öğrencilerin okuma stratejilerini bilmesi hatta başarılı bir şekilde uygulayabiliyor olmaları gerekmektedir (Sheikh vd., 2019).

2. 1. 1. 2. 1. 1. Okuyucu Tiyatroları

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili stratejilerden biri olan okuma tiyatrolarında (Moran, 2006), yazılı bir metnin ezber olmasa da tekrarlı ve yönlendirmeli olarak izleyicilere okunması gerekmektedir (Akyol, 2010; Young & Rasinski, 2009). Yazılı metindeki karakterlerin yerine geçecek olan öğrenciler, karakterleri etkili bir biçimde canlandırmaları için piyeslerini tekrar tekrar okuyup hızlı ve vurgulu bir şekilde okumaları gerekmektedir (Samuels, 1994).

2. 1. 1. 2. 1. 2. Eko Okuma

Okuma sırasında sesin nasıl kullanılması gerektiğine odaklanılan bir okuma türüdür. Bu okuma türünde öğretmen gerek kısa bir paragrafı gerek bir cümleyi gerekse de bir kelimeyi yüksek sesle okurken öğrencinin taklit ederek tekrar etmesini ister. Eko okuma; kısa paragraflarda daha etkilidir ve öğrencilerin kelime tanıma becerilerini artırır (Güneş, 2007; Kato, 2012; Richek, Caldwell, Jennings & Lerner, 2002).

2. 1. 1. 2. 1. 3. Eşli Okuma

Bir profesyonelle ya da eğitimli bir gönüllü ile öğrencinin metni aynı zamanda okumasına eşli okuma denilmektedir (Akyol, 2010; Reutzel & Cooter, 1996). Okuma esnasında sesini çok iyi kullanan öğretmen, öğrenciye rehberlik yapmaktadır. Bu sırada öğretmen; yanlış okunan kelimeleri düzelterek, öğrencinin metni tek başına okur duruma gelene kadar yardım etmektedir (Donovan & Ellis, 2005; Reutzel & Cooter, 1996). Bu sayede öğrencinin okuma dikkati ve motivasyonunun arttığı görülmektedir (MacDonald, 2010).

2. 1. 1. 2. 1. 4. Paylaşarak Okuma

Öğrenci ve öğretmen arasında metnin bazı bölümleri paylaşıldıktan sonra ilgili bölümün öğrenci tarafından bağımsız okunduğu paylaşarak okuma stratejisi, öğrencilerin okuma ilgisinin ve başarısının artmasına katkı sağlayan etkili bir okuma stratejisidir (Güneş, 2007; McLoughlin, 2010).

2. 1. 1. 2. 1. 5. Kelime Tekrar Yöntemi

Kelime tekrar yöntemi, metinde yanlış okunan kelimelerin tekrar tekrar okunarak yanlışın bir an önce düzeltilip doğru okunmasıdır (Glazer, 2007; Yılmaz, 2008b). Öğretmen gözetiminde, öğrencinin metni okumasıyla başlayan süreçte, okuma esnasında yanlış okunan kelimelerin, öğretmen tarafından önceden hazırlanan 3*5 cm'lik kağıtlara okuma sonunda yazılıp tekrar tekrar okunması ile devam eder. Kağıtlara yazılan kelimeleri öğrenci doğru okursa okunan kelime kağıdı kaldırılır. Kağıda yazılı kelimeyi eğer öğrenci yanlış okumuşsa; öğretmen okur, öğrenci tekrar eder ve bu işlem öğrenci kelimeyi doğru okuyana kadar devam eder (Rosenberg, 1986, aktaran Yılmaz, 2008b, s. 328).

2. 1. 1. 2. 1. 6. Okuma Çemberi

Okuma çemberi; aynı şiir, öykü, makale veya kitapları okumayı seçen öğrencilerin buluşup küçük gruplar oluşturarak okunanları tartışıp paylaştığı, öğretmenlerce okul ve sınıf ortamına da uyarlanabilen kitap kulübü uygulamasıdır (Balantekin & Pilav, 2017; Daniels, 2002). Bu stratejide öğrenciler öğrenme stillerine, ilgi alanlarına göre seçtikleri çeşitli rolleri ve farklı sorumlulukları üstlenerek kitabı anlatırlarken, öğretmenler rehber konumundadır (Sarı, Kurtuluş & Yücel-Toy, 2017; Shoemaker, 2014). Ayrıca öğretmen bu strateji için önemli olan düzenli toplantıların yapılabilmesi için toplantı saati ve günüyle ilgili kurallar koyması gerekmektedir (Moeller & Moeller, 2007). Her seviyedeki öğrenciye okuması için zaman tanınan stratejide, öğrencilerin okuyacağı kitabı kendileri seçebilir (Tomlinson & Strickland, 2005). Bu strateji sayesinde öğrenciler bireysel özelliklerini kullanarak kişisel bağlantılar kurarak özgüvenlerini, iletişim

becerilerini, topluluk önünde konuşma becerilerini, ekiple çalışma becerilerini geliştirirler (Alwood, 2000; Brown, 2002; Culli, 2002; Olsen, 2007).

Öğrenciler, akranlar ve öğretmenler arasında gerçekleşen bu süreç; 4-5 öğrencinin bir araya gelerek seçtikleri bir kitap hakkında bilgi alışverişinin yapıldığı her kitap için sabit olmayan grupların oluşturulmasıyla başlar. Öğrenciler tarafından okuma aydınlatıcısı, bağ kurucu, sorgulayıcı ve ressam gibi temel rollerin yanında araştırmacı, özetleyici, karakter çözümleyicisi, hareket izcisi, sözcük avcısı gibi seçimli rollerden birinin öğrenci tarafından seçilmesiyle devam eder fakat her okuma çemberinde öğrencilerin farklı roller alması gerekmektedir. Daha sonra grup üyelerine aldıkları rollerle ilgili yapmaları gereken işleri anlatan yönergelerin bulunduğu ve yapmakla sorumlu oldukları çalışma yaprağı verilir. En sonunda grup üyelerinin aldıkları roller doğrultusunda tartışma yapılır (Daniels, 2002; Doğan, Yıldırım, Çermik & Ateş, 2018). Anlaşılmayan yerlerin diğer öğrencilerin dinlenilmesi ya da birbirlerine sorular sorması yoluyla anlaşılması sağlanır (Avcı & Yüksel, 2011).

2. 1. 1. 2. 1. 7. Tekrarlı Okuma

Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin ilgisini çekebilecek 50-200 kelimedenden oluşan düzeyine uygun metnin ya da paragrafın, kolaydan zora doğru yeterli akıcı okuma düzeyine ulaşana kadar en az üç kez tekrarlı şekilde okunmasıdır (Allinder, Dunse, Brunken & Obermiller-Krolkowski, 2001; Lee & Yoon, 2017; Samuels, 2006; Yılmaz, 2006). Öğrencilerin kelimelere aşına olması ve otomatik çözümleme becerisi kazanması için yapılan tekrarlı okumada (Burns & Wagner, 2008), kolaydan zora doğru kısa paragraflara ayrılan bölümler, öğrencilerden herhangi birine okunur. Dinleyici bu esnada öğrencinin okuma hızını, yanlışlarını veya doğru okunan kelimeleri kayıt eder. Öğrenci metni istenilen yeterlilikte okuyuncaya kadar (belirli bir süreye kadar veya dakikada 100 kelime gibi akıcılık ölçütünü yakalayana kadar) bu süreç devam eder. Bu sayede öğrencinin yanlışlarında azalma, okuma hızında artış olur ve akıcı okuma becerisi gelişir (Lee & Yoon, 2017; Lerner, 2000; Meyer & Felton, 1999; Musti-Rao vd., 2009; Samuels, 2006; Therrien, 2004;). Bunun yanında okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri de gelişir (Reutzel & Cooter, 1996).

2. 1. 1. 2. 1. 8. Yankılayıcı Okuma

Akıcı okumanın geliştirilmesinde iyi okuyucunun bir cümleyi veya sözcüğü okurken zayıf okuyucu okunan cümle veya sözcüğü kalem veya parmak yardımıyla takip eder. İyi okuyucunun okuduğu kelimeyi veya cümleyi zayıf okuyucu tekrarlar. Zayıf okuyucunun okumakta zorlandığı yerler tekrar iyi okuyucu tarafından okunur ve bu aşamaları zayıf okuyucu tekrarlar (Duran & Sezgin, 2012).

2. 1. 1. 2. 1. 9. Yardımlı Okuma

İyi okuyucunun metni sesli okuyarak zayıf okuyucuya model olduğu yardımlı okuma, iyi okuyucunun metni sesli okuması ile başladıktan sonra zayıf okuyucunun metni sesli bir şekilde okuması ile devam eder. Fakat iyi okuyucunun, sesli okuma esnasında zayıf okuyucunun yaptığı hataları düzeltmesi gerekir ve bu sayede zayıf okuyucunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmış olur (Gilbert, Williams & McLaughlin, 1996).

2. 1. 1. 2. 1. 10. Koro Okuma

Koro okuma; sınıf içindeki öğrencilerin tamamının ya da bir grup öğrencinin, öğretmenleri ile birlikte ya da grup oldukları arkadaşları ile bir parçayı veya paylaştıkları bölümleri sesli olarak okumasıdır. Özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere prova yapmalarını ve anlamlı şekilde okumalarına katkı sağlayan koro okumada öğretmen, şiir gibi ritim ve hece uyumu gerektiren bir metni seçmekte, farklı seviyedeki öğrencilerden grup oluşturmakta, öğrencileri okumaya cesaretlendirmekte, öğrencilere uygun okuma hızında ve doğru telaffuzda model olmakta, öğrencilerin okuma esnasında sorun yaşadıkları kelimeleri doğru ve prozodik okumaları için geri dönütte bulunmaktadır (Paige, 2011; Poore & Ferguson, 2008; Richek vd., 2002).

2. 1. 1. 2. 1. 11. Destekli Okuma

Öğrencinin metni bağımsız okuyabilmesi için başta öğretmenin metni okuyarak öğrencinin tanımadığı kelimeleri öğrenmesine destek olduğu okumada, öğretmen başta daha aktif iken öğrencinin kendine güvenip tek başına okumaya başlayana kadar rolünü pasifleştirmektedir (Richek vd., 2002).

2. 1. 1. 2. 1. 12. Model Okuma

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesinde etkin rol oynayan model okuma (Noltmeyer, Joseph & Watson, 2014; Skinner vd., 1997), öğrencinin metni okumadan önce okuyacağı metni görüp dinlemesine fırsat vermektedir. Öğrenci daha önceden ses kaydına alınan veya başka birisi tarafından seslendirilen metni dinlerken kendisi de metni takip etmektedir (Daly & Martens, 1994; Rose, 1984). Yalnız bu okuma türünün daha iyi sonuçlar vermesi için öğrencinin okuma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Fuchs vd., 2001).

2. 1. 1. 2. 1. 13. Hata Düzeltme

Barbetta ve meslektaşları tarafından gelişimsel engelli ilköğretim çağındaki öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu birçok çalışmada görülen hata düzeltme stratejisi (Nelson, Alber & Gordy, 2004), öğrencinin hatalı olarak okuduğu kelimeleri, okuma sırası veya sonrasında kullanılan farklı yöntemlerle düzelttiği okuma yöntemidir. Bu yöntem okuma sırasında ve sonrasında kullanılmaktadır. Okuma sırasında öğrencinin okuduğu hatalı kelime, cümle sonunda düzeltilir ve sonra öğrenciden hatalı okuduğu kelimenin bulunduğu cümleyi okuması istenir (Barbetta, Heward, Bradley & Miller, 1994). Okuma sonrasında hata düzeltmede, öğrenci metni okurken müdahale edilmez fakat yanlış okuduğu kelimeler öğretmen tarafından not edilerek takip edilir. Hatalı kelime öğretmen tarafından öğrenciye okutulur, eğer öğrenci doğru okuduysa aynı kelime öğrenciye üç kez okutulur ve öğretmen tarafından ödüllendirilir. Öğrenci kelimeyi doğru okuyamadıysa, öğretmen tarafından hatalı okuduğu geribildirimi verilir ve hatalı okunan kelimenin nasıl okunması gerektiği konusunda öğrenciye model olunur ve öğrenciden 3 kez okuması istenir (Barbetta, Heron & Heward, 1993). Çünkü yanıtların tekrarı hata düzeltmenin en etkili yöntemidir (Marvin vd., 2010). Bu sayede öğrencinin hem dakikada okuduğu kelime sayısında hem de hatasız okuduğu kelime sayısında artış görülür (Nelson vd., 2004).

2. 1. 1. 2. 1. 14. Yapılandırıcı Akıcı Okuma

Öncelikle öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için okunacak metin ve yazarı hakkında öğrenciyle konuşulur. Sesli kitaptan iki kez metnin dinletilmesinden sonra öğrencinin önünde sesli kitaptaki okuyucunun okuduğu noktalama işaretleri olmayan yazılı metin üzerine, okuyucunun yavaşladığı bağlaç olan yerlere kesme işareti (/) konur. Öğrenciye bir kez daha dinletilirken metin cümle cümle dinletilir ve metin sonuna kadar noktalama işaretleri birlikte yerleştirilir. Ardından kesme işareti ile ayrılmış cümle kayıttan dinlendikten sonra öğrenciye vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okutturulur. Eğer öğrenci uygun biçimde okuyamazsa başka bir öğrenciye okutulur. Sesli kitabın okunmasının ardından metin hakkında sorular oluşturulur ve yanıtlanır (Keskin, 2012).

2. 1. 1. 2. 1. 15. Nörolojik Etkileme Yöntemi

Okuma başarısı düşük öğrencilerin okumalarını geliştirmeleri için ailelerinin destek olduğu ve çocukları ile birlikte uyguladığı yöntemdir (Towsend, 2002). Öğretmen ve öğrenci arasında da gerçekleştirilebilen bu stratejide öğrenci, öğretmeni ile birlikte okurken okunan yeri kaybetmemek için parmağıyla bağımsız okuyucu olana kadar takip yapabilir (Richek vd., 2002). Bu strateji uygulanırken:

- Okuma başarısı düşük olan öğrenci, öğretmenin biraz önünde oturur.

- Öğrenci ve öğretmen birlikte sesli okurken, öğretmen öğrencinin kulağına yönelerek okur.
- Çoğunlukla öğretmenin öğrenciye rehberlik ettiği bu süreçte öğrencinin de rehber olduğu zamanlar olmaktadır (Mercer, 1987). Öğrenci düzeyine göre seçilen metinlerin bu aşamalardan geçerek 15 dakika sürdüğü görülmektedir (Rasinski, Padak & Fawcett, 2010).

2. 1. 1. 3. Okuduğunu Anlama

Okuyucu ile yazar arasında düzenli bir ortamda gerçekleşen ve bu süreçte ön bilgilerin uygun amaç doğrultusunda uygun yöntemlerle ulaşılmaya çalışılan okumada (Akyol, 2013), önemli olan okuduğunu anlamaktır (Cutting vd., 2009). İlkokul yıllarında kazandırılması gereken okuduğunu anlama, yazılı bir metindeki bilginin anlaşılmasını sağlayan, ayrıntıları ile hatırlamayı gerektiren, anlam çıkarmaya ve çıkarılan anlamın yapılandırılmasına yarayan karmaşık bir dil becerisidir (Brasell & Rasinski, 2008; Demirel & Epecan, 2012; Klinger, Vaughn & Boardman, 2007; Reutzel & Cooter, 2009). Dijk ve Kintsch (1983) okuduğunu anlamayı, dilsel yapıyı ortaya koyan sözcüğü tanıma, söz dizimlerini çözümleme, anlamın farklılaşma sürecini; kavram veya önermelerin içeriğini ortaya çıkaran anlamsal çözümleme ve metnin konusunu ortaya çıkaran edimsel çözümleme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu beceri Smith ve Dechant'a göre şu elemanlardan oluşmaktadır.

1. Yazı (grafik semboller) ile anlamları arasında ilişki kurma
2. Cümlelerin, deyimlerin, paragrafların ve bütün parçanın taşıdığı anlamı parça bütün ilişkisi içinde küçükten büyüğe hiyerarşik anlama
3. Yazarın amacını ve duygusunu anlayarak okuduğunu değerlendirme
4. Geçmiş yaşantıları ile okuduğu parçadaki bilgilerle bağ kurabilme (Aktaran Dökmen, 1994, s. 25).

İnsana değişik açılardan bakma ve yaşamı tekrar anlamlandırma becerisine yardımcı olan okuduğunu anlama (Kuşdemir & Güneş, 2014), öğrencilerin Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji gibi derslerdeki başarılarını artırmaktadır (Bloom, 1995; Özdemir & Sertsöz, 2006; Yılmaz, 2011). Öğrencilerin eğitim hayatlarını etkilediği gibi meslek hayatlarını da etkilemektedir (Cutting vd., 2009).

Bilişsel, psikolojik ve fiziksel boyutları ve karmaşık işlemler süreci olan okuduğunu anlamının (Çakıcı, 2011), anlamayı gerçekleştiren kişiden, anlaşılması gereken elektronik veya basılı metinden ve anlamının gerçekleştiği okuma etkinliğinden etkilendiği görülmektedir (Sweet & Snow, 2002). Okuduğunu anlamayı güçleştiren en önemli etken okuyucunun yeterli kelime hazinesine sahip olmamasıdır (Oslund, Clemens, Simmons & Simmons, 2017; Rupley, Logan & Nichols, 2005). Bunun yanında okuyucunun okuduğunu anlamının ön koşulu olan akıcı okuma becerisine sahip olmaması (Bender & Larkin, 2003; Wise vd., 2010; Yıldız vd., 2014), okur özyeterlilik algısını düşürmekte ve okuduğunu anlamasını güçleştirmektedir (Altunkaya, 2018;

Logan & Johnston, 2009). Ayrıca okuyucunun okumaya karşı içsel motivasyona ve olumlu tutuma sahip olması da okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Aydoğan & Demirtaş, 2012; Guthrie & Wigfield, 1999; Yıldız & Akyol, 2011).

Okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer etken de okunan metnin türüdür. Bilgilendirici metinler, öyküleyici metinlere göre öğrenciler tarafından daha zor anlaşılacaktır (Best, Floyd & McNamara, 2008; Saenz & Fusch, 2016; Williams, 2005). Çünkü bilgi verici metinlerin içeriğinde daha soyut ve karmaşık bir yapı vardır ve öyküler gibi sabit bir yapısının olmaması nedeniyle içerdiği sözcüklerin teknik yapılarının çözümlenip okunması zorlaşmaktadır (Akyol, 2009; Naggy, 1988; Singer, Harkness & Stewart, 1997). Sözcük bilgisi yetersiz olan öğrenciler de bu metinleri anlamakta güçlük yaşamaktadır (Furqon, 2013; Hall, 2004; Williams, 2005). Ayrıca bir mesajı iletmede, metindeki fikirleri nasıl organize edildiğini göstermeye yarayan metin yapısı bilgisine (Weaver & Kintsch, 1991), öğrencilerin sahip olmamaları, öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlanmalarının başka bir nedenidir (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Metinlerin zorluğu ile tüm bu etkenler birleşince sınıf seviyesinin de artmasıyla okuduğunu anlama daha çok zorlaşmaktadır (Amendum, Conradi & Hiebert, 2018; Bryant, 2003).

Okuduğunu anlamayı güçleştiren bir diğer etken basılı metindeki yazı stiline öğrencilerin öğrendiği yazı stilinden farklı olması (Tosunoğlu, 2010), metinlerin gereğinden uzun olması (Ekşioğlu, Demirtaş & Demirkol, 2018), metinlerde bilinmeyen kelimelerin fazla olması da okuduğunu anlamayı zorlaştırmaktadır (Priebe, Keenan & Miller, 2012). Oysa kelime tanıma düzeyi güçlü olan öğrenciler okuduklarını daha kolay anlarlar (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004).

Bu etkenlerin yanında okuduğunu anlamayı, anlama öğretiminde büyük role sahip olan öğretmenlerin (Day & Park, 2005), okuduğunu anlama çalışmalarında zamanı iyi kullanamaması, geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer vermemesi ya da nasıl geliştireceklerini bilmemeleri de öğrencilerin okuduğunu anlamalarını güçleştirmektedir (Ateş & Akyol, 2013; Klingner, Urbach, Golos, Brownel & Menon, 2010). Öğrenci ailelerinin de ilgisiz olmaları, gelir düzeylerinin ve eğitim düzeylerinin düşük olması okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir (Ekşioğlu vd., 2018; Kuyumcu-Vardar & Sarıoğlu, 2017; Ulutaş & Akyol, 2016).

Tüm etkenler dikkate alındığında okuduğunu anlamayı; okunan metin (zorluk, uzunluk, tür), okuyucunun özellikleri (bilişsel, duyuşsal, psikolojik), okuma etkinliği, ailenin yanında okuduğunu anlamada da büyük görev düşen öğretmen gibi etkenlerin etkilediği sonucuna varılabilir.

Okuyucu, okuduğu kelimeleri düşünce seviyesinde işleyemediği ve bağlantılar yapamadığı sürece okuduklarını anlayamamaktadır (Tankersly, 2005). Bu konuda başarılı olabilmek için okunanların aktif biçimde işlenmesi gerekmektedir (Wills, 2008). Bu nedenle okulda öğrenilmesi gereken okuma ve anlama becerileri (Şengül & Yalçın, 2004) için öncelikle öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları gerekmektedir (Ulutaş & Akyol, 2016). Çünkü bu yıllarda öğretmen

tarafından okunan kitaplardaki sözcüklerin öğrenilmesi okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır (Weiser, 2013).

Okuma ve anlama becerilerini öğrencilerine kazandırmaları gereken öğretmenler (Andzayi & Ikwen, 2014), öğrencilerin ilgisini çeken metinler seçerek (Snow, 2002), öğrencilerin bilmediği kelimelerin anlamlarını öğrenmelerine yardımcı olmalıdırlar (Juliana, 2018). Bunun yanında kelimesiz kitaplar aracılığıyla öğrencilerin kendi öykülerini oluşturmalarına yardımcı olarak ileride okuduklarını daha kolay anlamalarına yardımcı olabilir (Lubis, 2018).

İlkokul döneminde öğrencilere önce model olmaları sonra onları okumaya cesaretlendirilip, motive edilerek, okuma tutumlarının gelişmesine yardımcı olmasının yanında aşamalı olarak öğretme-öğrenme sürecini yürütüp bu süreçte etkili yöntem ve stratejiler kullanarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilir (Albayrak-Sarı, 2015; Kuşdemir & Güneş, 2014). Bunun için öğretmenler öğrencilerin daha iyi anladıkları bilgilendirici metinler yerine öyküleyici metinler (Başaran & Akyol, 2009) seçerek görsel okuma yaptırabilirler (Baş & Kardeş, 2014). Sonrasında anahtar kelimeler vasıtasıyla öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin metin hakkındaki tahminlerini alabilir (Kuşdemir, 2016).

Okunanlardan yeni öğrenilenler ile eski bilgilerin kıyaslanıp yeni öğrenmelere ulaşması olan okuduğunu anlama için (Yılmaz, 2011), öğretmenler okumayı videolarla destekleyip (Ocak, 2004), öğrencilerin metinde okunanlarla kendi yaşantısını ilişkilendirip, metni özetleyip metinden sonuçlar çıkarmalarına (Keer & Verhaeghe, 2005) yardımcı olmalıdır. Tabi ki bunun için öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında güçlü bağ kurup yapılandırmaları gerekmektedir (Fuchs vd., 2004; Elbro & Buch-Iversen, 2013; Özbay & Özdemir, 2012; Priebe vd., 2012). Okunanların değerlendirme aşamasında ise çoktan seçmeli testler yerine açık uçlu ya da boşluk doldurma soruları sorabilir (Kızılaslan-Tunçer & Erden, 2015; Temizkan & Sallabaş, 2011).

Öğrenciler tüm bu aşamalardan sonra okuduklarını anlamak için metnin yapısı ve uzunluğunu göz atarak inceledikten sonra ön bilgilerini kullanıp kendi tecrübeleriyle ilişkilendirdikten sonra önemli fikirleri belirleyip tahminler yapması devamında metni özetleyip değerlendirmesi gerekmektedir (Tompkins, 2006).

Basılı ya da ekrandan okumanın herhangi bir fark yaratmadığı okuduğunu anlamada öğrencilerin okumayı cümle çözümlene ya da ses temelli cümle yöntemi ile öğrenmiş olması da fark yaratmasa da dik temel yazı ile yazılan eserlerin bitişik eğik yazılı eserlere göre öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılacaktır (Başaran, 2014; Joon & Joan, 2012; Şad & Demir, 2017; Şahin, 2011; Yaman & Dağtaş, 2013).

2. 1. 1. 3. 1. Okuduğunu Anlamada Kullanabilecek Stratejiler

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanabilecek stratejiler şunlardır:

2. 1. 1. 3. 1. 1. Anafikir Belirleme

Öğrencinin okuyacağı metindeki bir paragrafı farklı yönleriyle tanımlamak için gerekli ayrıntıları belirleyip, konusuna karar vermek için okuduktan sonra dikkatle değerlendirip metnin ana fikri ile ilgili soruların sorulmasının ardından, anafikrin öğrencinin kendi cümleleri ile ifade etmesidir (Katims & Harris, 1997). Çünkü metni açımlayıp özetleyebilenler iyi okuyucu olabilirler (Pressley, 2002).

2. 1. 1. 3. 1. 2. Stratejik Not Alma

Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilen bu stratejinin okuma öncesinde; öğrenciler metnin konusunun ne olabileceği ile ilgili tahminde bulunur. Okuma esnasında bölümler arasındaki ilişkiyi kurması için gereken notları alır. Bu notlar metinde ulaşılması gereken anahtar düşüncelerle ilgili olmalıdır. Okuma sonrasında ise metnin ana düşüncesi ile birlikte önemli noktaları listeler (Epçayan, 2009).

2. 1. 1. 3. 1. 3. İşbirlikçi Tartışma Sorgulama

Adım adım sunulan işbirlikçi tartışma sorgulama stratejisi; işbirlikli öğrenme, tartışma ve sorgulamanın birleşimini ortaya koyan 5 basamaklı bir girişimdir. Bu basamaklar;

1. Grupların oluşturulması: Öğretmen grubun hem ortak hem de bireysel amaçlarını, ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde 6 öğrencinin birlikte çalışmasına olanak verecek şekilde homojen ya da heterojen gruplar oluşturur. Burada amaç dersin hedeflerinin gerçekleştirilebilmesidir.

2. Soruların Hazırlanması: Öğretmen, dersin kazanımları doğrultusunda öğrenciler tarafından okunan metinlerin anlaşılma düzeyini belirleyecek, metnin önemli unsurlarını vurgulayacak sorular hazırlar. Bu sorular, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, yordamalarını ve eleştirebilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır.

3. Gruplar Öyküleri Tartışır ve Soruları Bölüşür: Öğretmen grupları bir araya getirerek okudukları metinlerle ilgili tartışma ortamı yaratır ve gerekli noktalarda dönütler verir. Tartışmanın bitmesinin ardından sorular kağıda yazılır ve öğrencilere dağıtılır.

4. Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar ve Yeni Sorular Ekler: Her gruptan bir öğrenci soruları cevaplarırken diğer öğrenciler cevaplarla ilgili notlar tutar, cevaplara kendi düşüncelerini

eklemek için tartışma ortamı yaratılır. Hatta öğrenciler sorulara yeni sorular ilave etmeye teşvik edilir.

5. Gruplar Cevaplarını Sunar ve Tartışırlar: 6 kişilik bir grup olacak şekilde iki grup bir araya gelir ve cevapları sınıfa sunar. Diğer öğrenciler sorulara daha önce verilmeyen cevaplar vermeye teşvik edilir. Öğretmenin aktif olduğu bu aşamadasınıfta uygun bir tartışma ortamı yaratılması gerekmektedir. Tüm soruların cevaplandırılması ve tartışmanın bitiminin ardından önemli noktalar tekrarlanır ve ne kadar başarılı olduğu gözden geçirilir (Gauthier, 2001).

2. 1. 1. 3. 1. 4. İncele-Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir

Öğrencinin metni okumaya başlamadan önce görsellerini, başlığını ve özetini incelediği ve konu ile ilgili ön bilgi sahibi olduğu stratejidir. Daha sonra öğrenci metnin amacını belirleyecek sorular hazırlayarak okuma basamağına geçer. Öğrenci okumaya başlamadan önce hazırladığı sorulara, metni okurken yanıt arar. Okuma bittikten sonra hazırladığı bu soruların cevabını kendi ifadeleri ile cevaplar ve metni baştan sona gözden geçirir. Cevabı bulunamayan sorular sınıfça tartışılarak cevapları bulunur (Çöğmen, 2008).

2. 1. 1. 3. 1. 5. Çoklu Geçiş Stratejisi

Gözlem, inceleme ve çözme becerilerinden oluşan stratejinin gözlem basamağında öğrenci; metnin görsellerini inceleyerek, başlığını ve giriş paragrafını okuyarak metnin ana düşüncesini bulmaya çalışır. İnceleme basamağında metnin sonundaki okuduğunu anlama soruları okunur ve ardından metin baştan sona okunur. Bu aşamada öğrenci metin içindeki ipuçlarını bulmaya çalışır ve bunlarla ilgili sorular üretir ve metnin okunmasıyla birlikte bu soruları cevaplandırır. Son basamak olan çözümlenme basamağında, metnin anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenmek için metin sonunda yer alan sorular cevaplandırılır (Dally, Chafouleas & Skinner, 2005).

2. 1. 1. 3. 1. 6. Oku, Kodla, Açıklayıcı Notlar Al, Üzerine Düşün

Eanet ve Manzo tarafından öğrencilerin düşünce ve yazma becerilerini geliştirmeye yarayan bu stratejide; öğrenciler okuma öncesinde sorular oluşturarak okuma amacı geliştirirler. Metnin okunmasının ardından yazarın anlatmak istediği düşünce, öğrenci tarafından kendi cümleleri ile ifade edilir. Öğrenci bunu metin okunurken kısa notlar alarak, sorular oluşturarak yazarın vermek istediği mesajı bulmaya çalışır ve bunu sınıfla paylaşır (Çöğmen, 2008).

2. 1. 1. 3. 1. 7. Not Alma Stratejisi

Okumanın öncesi, sırası ve sonrasında kullanabilen strateji; okuma öncesinde öğrencinin tahminlerde bulunması, okuma sırasında bölümler arasında ilişki kurmasına yarayacak, konuyu sınıflayıcı notlar alması gereken, okuma sonunda ise metnin önemli yerleri ve ana düşüncesini listelemesi gereken bir stratejidir (Epçaçan, 2009).

2. 1. 1. 3. 1. 8. Aktif Öğrenme

Öğrencilerin bir şeyler üretmelerini ve ürettikleri hakkında düşünmelerini gerektiren stratejide, öğrenciye bilgi verip dinleme becerilerini geliştirmek yerine; okuma, yazma, tartışma gibi etkinliklere katarak analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlanır. Ayrıca öğrencilere kendi değer ve tutumlarını araştırmaları önerilir (Bonwell & Eison, 1991; McKinney, 2007). Bu sayede öğrenci öğrenme sürecinde karar verme fırsatı yakalar ve zihinsel yeteneklerini aktif biçimde kullanır (Stern & Huber, 1997). Dersleri ile ilgili materyalleri kapsamlı bir şekilde anladıkları gibi iş yaşamları için gerekli olan becerileri kazanmış olurlar (Auster & Wylie, 2006).

2. 1. 1. 3. 1. 9. Doğrudan Öğretim Modeli

Öğrencilerin daha iyi bir okuyucu olabilmelerinde etkili olan doğrudan öğretim modeli; her ne kadar öğrencinin yeteneklerine, okunan metne, metnin amacına ve içeriğine bağlı olsa da öğretmenin de söz varlığı, okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı konusunda öğrencilere doğrudan bilgiler vererek öğrenci yanlışlarının düzeltilip tekrar öğretim yapılması, öğretme sürecini yönetmesi gerekir (Rupley, 2009). Yani öğretmen ve öğrencinin işbirliği yaptığı, öğretmenin daha çok rehber pozisyonunda olduğu bir modeldir (Kim & Axelord, 2005; Kuşdemir & Güneş, 2014).

(a) İnceleme: Öğrenciyi konuya motive etmek için dersin amacına uygun olacak şekilde bir önceki ders kısaca özetlenir.

(b) Sunum: Okumanın öğrenilmesi için tüm faaliyetler sunulur. Yeni metinler tanıtılır, etkinlikler gösterilir ve öğretmen tarafından metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol eldir.

(c) Rehberli uygulama: Öğrenciler öğretmen eşliğinde metin üzerinde çalışırlar.

(d) Bağımsız uygulama: öğrencilere bağımsız uygulama yapma fırsatı verilir ve yapılan yanlışlar öğretmen tarafından hemen düzeltilir.

(e) Sonraki hafta gözden geçirilir.

(f) Bir ay sonra tekrar gözden geçirilir (Rosenshine & Stevens, 1986, aktaran Snel, Terwel, Aarnoutse, & Van-Leeuwe, 2012, s. 356).

2. 1. 1. 3. 1. 10. Tahmin–İnceleme–Özetleme–Örgütleme-Değerlendirme

Soru cevap tekniği ile tahmin, kavram haritalarıyla örgütleme, metnin ana düşüncesini kavrama ve özetleme seviyesini değerlendiren Englert ve Mariage tarafından (1991) geliştirilen bir stratejidir. TİÖD stratejisinde öğrenci metnin konusunu tahmin etmek için ön bilgilerini kullanarak metni gözden geçirir. Ardından metnin yapısı ve içeriğini incelenir ve öğretmenin önceden hazırladığı soruları cevaplandırarak metni anlamaya çalışır. Sonra öğrenciler metni okur, metni okunurken ve okuduktan sonra metindeki olayları, metnin ana düşüncesi ile yardımcı düşüncesini özetler. Daha sonra kavram haritaları ve tablolar yardımı ile bilgileri örgütlerler ve bu bilgileri stratejinin tahmin basamağındaki bilgilerle karşılaştırarak ileriye dönük yorum ve değerlendirmelerde bulunurlar (Demirel & Epçayan, 2012).

2. 1. 1. 3. 1. 11. Karşılıklı Öğretim

Okuma becerisini kazanmış fakat yeterli düzeyde okuduklarını anlamlandıramayan öğrencilerin (Le-Fevre, Moore & Wilkinson, 2003), okuduklarını nasıl anlamlandıracağını ve devam ettireceğini öğrendiği öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı diyalog şeklinde gerçekleşen bir stratejidir (Carter, 1997; Palinscar & Brown, 1984). Bu stratejide öğretim ortamında; dört basamağının (tahmin etme, açıklama, soru sorma, özetleme) öğretilip uygulanması, basamakların öğretim ve uygulanma sırasında etkili öğretmen – öğrenci iletişimi kurulması, öğretim sırasında öğretmenlerin pasif (model olma, rehberli uygulama) öğrencilerin aktif olması gerekmektedir (Palinscar & Brown, 1984).

Stratejinin birinci bileşeni olan tahmin, açıklama, soru sorma ve özetleme basamaklarından tahmin basamağında; öğrenciler ön bilgilerinden yola çıkarak okuma amacı belirler, metindeki olay ve kahramanları hakkında, metnin yardımcı ve ana düşüncesi hakkında kendi cümleleri ile tahminlerini söyler (Lori, 2006; Mowery, 1995). Soru sorma basamağında, metinle ilgili öğrenci veya öğretmen sorular hazırlayıp tartışma ortamı yaratır. Açıklama basamağında, öğrencinin okurken anlayamadığı ya da anlamakta güçlük çektiği kelime ve içerikle ilgili bilgileri açıklar, öğretmen ise öğrencilerin doğru cevabı bulmalarına yardımcı olacak ipuçları verir. Karmaşık bir süreç olan özetleme basamağında ise; öğrencinin okuduğu metindeki önemli yerleri sırasına göre organize ederek özetler (Lori, 2006). Bu stratejide öğretmen öğrencilere rehber olmasının yanında öğretimi onların bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlemesi gerekmektedir (Bruce & Chan, 1991).

2. 1. 1. 3. 1. 12. Animasyon Filmleri

Öğretmen öğrenciye metnin yapısı ve metindeki olay hakkında bilgiler verir (Rog, 2001). Öğrencilerin sadece kitaplar aracılığıyla farklı konuları anlamasını sağlar (Terblanche, 2002). Bu yöntem öğrencilerin daha çok ödünç kitap almalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin okuma

motivasyonları artırmaktadır ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Atwell, 1987). Hatta bir kitabın animasyon filmi yapıldığında, öğrenciler kitabın serisini aramaktadır (Trelease, 1994).

2. 1. 1. 3. 1. 13. Şema Kuramı

Olaylar, nesnelere ya da eylemlerle ilgili, birbiriyle ilişkili bağlantılı fikirlerin bireyler tarafından organize edilmiş kavram kümelerine şema denir. Diğer kavramlarla ilişkilendirilip bütünleştirildikten sonra anlamlı hale gelen bu kavramlar, bireylerde şemalara dönüşerek hatırlamayı kolaylaştırır (Burns, Roe & Ross, 1992; McInerney & McInerney, 2002). Bireyler kişisel tecrübeleri ve ön bilgileri ile yeni anlayış ve bilgileri oluştururken kullandığı şemalar, bilginin zihinde yapılanmasını, diğer yapılarla bütünleştikten sonra düzenleyip yeniden yapılandırıp yeniden düzenlenmesiyle öğrenilmesi zor ya da kolay unuttuğu bilgilerin kalıcılığını sağlamaktadır (Çakıcı, 2011; Ruddell, 2002). Bilme süreci olarak da tanımlanan şemaların ana işlevi sonraki bilgilerle önceki bilgiler arasında anlam kurmaktır (Rumelhart, 1980). Hatta geçmişte öğrenilen okuma sürecindeki bilgi ve değerler de şema ile açıklanmakta, okuyuculara kendi bilgi birikimlerini metinlerle ilişkilendirmeleri açısından önem arz etmektedir (Çakıcı, 2011; McDonough & Shaw, 1993). Bunun için öğrencilere gerekli kavram ve bilgiler öğretilmelidir. Her şema diğer şemanın içinde yer aldığı için öğretmenler öğrencilerinin şemalar ve bilgiler arasında nasıl bağ kuracaklarını öğretmelidir. Hatta şemalar kurarken ya da şemalar arasındaki bağlar kurulurken; şarkılar, tartışmalar, örnekler, kısa açıklamalar ve görsel aygıtlar kullanılabilirler (Çakıcı, 2011).

2. 1. 1. 3. 1. 14. Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim

Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim stratejisi, öğrencilerin sorgulama becerilerini devreye sokarak derse daha aktif katılımlarını sağlayan ve öğrencileri öğrenmeye daha istekli hale getiren okuduğunu anlama becerisini geliştiren bir stratejidir. Bu stratejide üç sütundan oluşan bir tablo oluşturulur ve tablonun birinci sütununa ne biliyorum (K) yazılır. Öğrencilerden konu ile ilgili bildiklerini yazmaları istenir. İkinci sütuna, ne öğrenmek istiyorum (W) yazılır ve öğrencilerden konu hakkında ne öğrenmek istediklerini yazmaları istenir. Üçüncü sütuna ise ne öğrendim (L) yazılır ve öğrencilerden ihtiyacı olan öğrenmeleri ve ne öğrendiklerini yazmaları istenir. Bu stratejide öğrencilerin beyin fırtınası yapması, sorular sorması, arkadaşlarının fikirleri ile kendi fikirleri arasında ilişki kurması yani düşünme becerilerini iyi kullanması gerekmektedir. (Ogle, 2009).

2. 1. 1. 3. 1. 15. Hikaye Haritası

Hikaye haritaları, metindeki önemli bilgilerin görsel-uzamsal olarak sergilenmesini sağlayan şema öğretimidir (Boulineau, Fore, Hagan-Burke & Burke, 2004). Hikaye haritaları; öğrencilerin hikayenin okuma öncesi, sırası ve sonrasında bilginin anlaşılması, organize edilmesi ve yorumlanmasında yardımcı olur (Sorrell, 1990). Bu strateji hikayenin temel öğelerini öğrenciye açıklar ve hikayenin bölümleri arasındaki ilişkiyi şemalarla açıklamaya çalışır (Işıkdoğan & Kargın, 2010). Bu sayede öğrenciler okuduğunu daha kolay anlayabilirler (Alnahdi, 2015). Bu stratejide hikayenin zamanı, karakterleri, problem, çözüm, sonuç ve konusu belirlenir (Boulineau vd., 2004) ve öğretmen, öğrencilerin bu unsurları kolay anlayabilmesi için unsurların kronolojik sıralandığı metinleri seçmelidir (Teo, Shaw, Chen & wang, 2016).

2. 1. 1. 3. 1. 16. Kavram Haritaları

Anlamli ve etkili bir öğrenme için kavramlar veya bilgi ve fikirler arasında yukarıdan aşağıya doğru ilişki kurulup; analiz, sentez, değerlendirme, sınıflama, sorgulama gibi becerileri geliştirmek için hazırlanan görselleştirme araçlarıdır (Kırkılıç vd., 2011). Öğrenciler, kavramlarda kişisel anlamlarını aradıkları için kavramlar arasında ilişki kurabilmekte, bilgiyi organize ederek konunun içeriğini daha kolay anlayabilmektedirler (Briscoe & LaMaster, 1991). Öğretmenin, öğrencilere kavram haritasının ne olduğunu anlatmasından sonra öğretmen okuma metinleri üzerinde kavram haritalarının nasıl oluşturulacağını anlatır. Konu örgütlü alt birimlere, bunları da ana ve yan düşüncelere bölerek kavramlar oluşturulur. Yani metnin ana fikri ve ana fikre bağlı yardımcı fikirler ve metni hatırlatacak anahtar kelimeler çerçeve içine alınır. Genelden özele doğru hiyerarşik düzene koyulan bu kavramlar; benzerlik, farklılık ve örnekler ile birbirine bağlanarak görselleştirilir ve kavram haritasına dönüştürülür. Çünkü bağlantı sayısı fazla olan ve kelimelerle ilişkilendirilen kavram haritasındaki kavramlar daha kolay hatırlanır (Gürbüz, 2006; Kırkılıç vd., 2011). Bu sayede öğrenciler eski ve yeni bilgileri bütünleştirebilir, kavramsal algı düzeylerini geliştirebilir, konuları daha iyi kavrayabilir ve başarılarını artırabilir (Heinze-Fry & Novak, 1990).

2. 1. 1. 3. 1. 17. Eleştirel Okuma

Bir metnin yazarının söyledikleri hakkında yanlış ya da doğru, kötü veya iyi değer yargılarının bulunması, metinleri oluşturan öğelerin parçalarına ayrıldıktan sonra derinlemesine incelenerek, sorgulanarak okunması olarak tanımlanan eleştirel okuma (Maker & Lenier, 1996; Tüzel, Yılmaz & Bal, 2013), bireylerin metni okuduktan mantık süzgeçlerinden geçirip, analiz ettikten sonra yorumlayıp, değerlendirip bir sonuca ulaşmasını gerektirir (Demir & Kan, 2017). Bunun için okuyucu metnin konusunu, metindeki kavramları, bilgileri, anahtar soruları, varsayım ve çıkarımları, yazarın bakış açısını iyi belirleyebilmelidir (Paul & Elder, 2013). Eleştirel okuma

yapılırken metnin standartları merkeze alınarak bileşenlerinin analiz edilmesi gerekmektedir. Metin okunurken önyargısız bir şekilde kuşkulu hareket edilmelidir ve metnin yazılma nedeni, doğruluğu hakkında düşünülmelidir. Okuyucunun kendi görüşlerine ters düşen ifadeler değiştirilmemelidir. Metindeki tüm yorumlar dikkate alınarak bütüne uyan yoruma ulaşılmaya çalışılmalıdır (Şahinel, 2002). Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin daha iyi olduğu eleştirel okuma becerisini (Demir & Kan, 2017), ülkemizdeki tüm öğrencilerin kazanamaması, ülkemizdeki en önemli eğitim sorunlarından biri olan üst düzey bilişsel becerileri kazanmasını olumsuz etkilemektedir (Aşılıoğlu, 2008). Bu nedenle öğretmenler bu beceriyi öğrencilerine kazandırmak için kendilerinin az da olsa eleştirel okumayla ilgili bilgi sahibi olması ve öğrencilerine bu konuda rehberlik yapmaları, okunacak materyalleri öğrencilerin özelliklerine göre ve eleştirel okuma çalışmasının alanlarından (olgu ve görüşleri ayırt etme, yanlılıkları belirleme, argümanı analiz etme ve değerlendirme, temel düşünceyi destekleyen kanıtları değerlendirme, bakış açılarını belirleme vb.) en az birini içeren metinleri seçmeleri, öğrencileri dilsel ve bilişsel olarak zorlayacak tezler ve tartışmalar sunmaları, eleştirel okumaya hazırlık için de metnin mesajını anlamak amacıyla okumaları, ana noktaları çizmeleri, yazarın hedefini anlamak için boş kısımlarına analizleri ile ilgili notlar olarak özetlemeleri, metnin zor kısımlarını işaretleyip buralarda öğrencileri nasıl destekleyeceklerini belirlemeleri, soracağı soruları belirleyerek öğrencilerle nasıl çalışacağını belirlemeleri gerekmektedir. Küçük metinlerden yola çıkarak daha büyük metinlerdeki ifadelerin kanıtlanabilirliğini öğrencilerle tartışabilmeleri ve görüşlerin ayırt edilmesine, yazarın bakış açısını belirlemeye yönelik çalışmaları da yapmaları gerekmektedir. Öğrencilerin yazarla aynı fikirde olamayabileceklerini ve bu nedenle sorgulayıcı tutum sergilemelerini isteyebilir. Argümanların parçalara ayrılıp diğer parçalarla ilişkisine bakılıp analiz edilmesini ve değerlendirilmesini sağlamalıdır (Ateş, 2013).

2. 1. 1. 4. Etkileşimli Okuma

Etkileşimli okuma ilk kez Whitehurst ve arkadaşları tarafından 1988 yılında ortaya atılmış ve kökenleri sosyokültürel kurama dayanmaktadır. Sosyokültürel kurama göre öğrenme, öğretmen-öğrenci, öğrenci-metin ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimle gerçekleşmektedir (Vygotsky, 1978). Bu etkileşim etkileşimli okumada ebeveyn, öğretmen, bakıcı ve akranla birlikte küçük gruplar halinde yüz yüze ya da uzaktan, paylaşımlı ve tekrarlı bir şekilde yapılabilmektedir (Beschorner & Hutchison, 2014; Elmonayer, 2013; Gladwin & Stepp-Greany, 2008; Graham-Doyle & Bramwell, 2006; Çelebi-Öncü, 2016; Tsai, 2009; Vallly, Murray, Tomlison & Cooper, 2015). Vygotsky'e göre çocuklar, çevresi ile etkileşime girdiği ölçüde bilişsel fonksiyonlarını geliştirebilmektedir (Duffy & Cunningham, 1996). Bu sayede aktif ve yapılandırmacı bir süreç giren çocuklar, elde ettikleri bilgileri kendi zihinsel yapılarına göre şekillendirerek kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler (Schunk, 2014). Bu nedenle kitap okuma sürecinde pasif

konumda olan çocukların aktif hale gelmesi gerekmektedir. Etkileşimli okumanın başında pasif durumda olan çocuklar, yetişkinin hikaye hakkında sorduğu sorular sayesinde zamanla aktif hale gelebilmekte, bu sayede de süreç içinde hem kitap okuma hem de soru sorma sorumluluğunu kazanmaktadır (Cohrssen, Niklas & Tayler, 2016; Regur, 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998). Hatta öyküyü anlatan kişi rolünü üstlendikçe daha çok öyküyü anlatma sorumluluğu almaktadır (Lonigan vd., 1999).

Etkileşimli okumanın yaygın olarak odağında yetişkinler tarafından sorulan sorulara çocuğun verdiği yanıtların rehberler tarafından değerlendirilip pekiştirilmesini, cevapların yanlış olduğu durumlarda başka bilgiler verilerek çocuğun yeni sözcükleri öğrenmesini ve ifade etmesini, çocuğun verdiği cevabın rehber tarafından tekrarlanıp başka sözcükler eklenerek genişletmeyi gerektirmektedir (Brannon & Dauksas, 2012; Vally, 2012; Whitehurst vd., 1994).

Etkileşimli okumada amaç çocuğa rehberiyle hikâyeyi tartışarak, daha iyi özümsetme ve çocuğu hikaye hakkında yorum yapabilir duruma getirmektir (Yopp & Yopp, 2006). Okul öncesi ve ilkökul gibi farklı eğitim kademelerinde sistematik ve planlı olarak etkileşimli okuma yapılabilmektedir (Chow & McBride-Chang, 2003; Ergül vd., 2016; Snow-Bryant, 2016). Etkileşimli okuma yaparken yetişkinin okuma biçimini değiştirmesi, sürece çocuğu katmak için cesaretlendirmesi, çocukların sorulara verdiği yanıtlara geri dönütler vermesi gerekmektedir (Hargvare & Senechal, 2000).

2. 1. 1. 4. 1. Etkileşimli Okumanın Önemi

Etkileşimli okuma, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarını geliştirmesi açısından önemlidir (Yurtbakan, 2020). Etkileşimli okuma, yetişkinlerin çocuklarla iletişim kurmaları ve çocuklara sorular sormaları sayesinde, çocukların kendilerini ifade etmelerine, söz varlıklarını geliştirmelerine fırsatlar tanımaktadır (Hargvare & Senechal, 2000). Kendilerini sözel olarak ifade eden, sürece aktif katılım sağlayan çocuklar, yetişkinlerin sorduğu sorulara cevaplar ürettiklerinde konuşma becerileri gelişmektedir (Blom-Hoffman vd., 2006). Çocuğun söz varlığı ne kadar çoksa sözlü olarak kendini daha iyi ifade edebilir. Bunun yanında etkileşimli okumanın çocuklara harf, sayı, şekil gibi sembollerin kullanımını öğretmesi ile birlikte çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemesi ise (Er, 2016; Vally, 2012) çocukların ilerleyen yıllardaki okuma tutumlarının ve akademik başarılarının gelişimine katkı sağlamaktadır (Ergül vd., 2016).

Bilişsel gelişim sürecine kayda değer katkılar sağlayan etkileşimli okumada, yetişkinlerin çocuklarla, çocukların gerçek yaşamlarında rastlayabilecekleri durumları bulabilecekleri hikayeleri okumaları; çocukların farklı duyguları tanıyıp kendi duygularını ifade etmelerine, hikayedeki karakterlerin tepkilerini anlamalarına ve karakterlerle özdeşim kurmalarına (empati, bağlanma) yardımcı olmaktadır (Neugebauer & Lia, 2018; Yurtseven, 2011). Bu sayede de çocukların hem

kendi hem de başkalarının duygu ve düşüncelerini tanımlarına yardımcı olur ve çocukların duyuşsal gelişimlerini desteklemiştir olur (Towson, Fetting, Fleury & Abarca, 2017).

Aile üyeleri, öğretmeni veya akranları ile birlikte etkileşimli okuma sürecine katılan çocuklar; okuma sürecinde yaşamları ile bağ kurabilmekte bu sayede hikayelerdeki sosyal sorunları anlamaları kolaylaşmakta, sorunlara ilişkin olumlu çözüm önerilerinde bulunabilmektedirler (Çelebi-Öncü, 2016). Hatta sevgi, cesaret ve empati gibi değerleri de etkileşimli okuma ile kazanabilen çocuklar, aile içi sözel iletişimlerini güçlendirmektedir (Atim & Azihar, 2012). Bu çocukların ailelerinin de ebeveynliğe yönelik tutumlarının geliştiği görülmektedir (Ganotice vd., 2017).

2. 1. 1. 4. 2. Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı

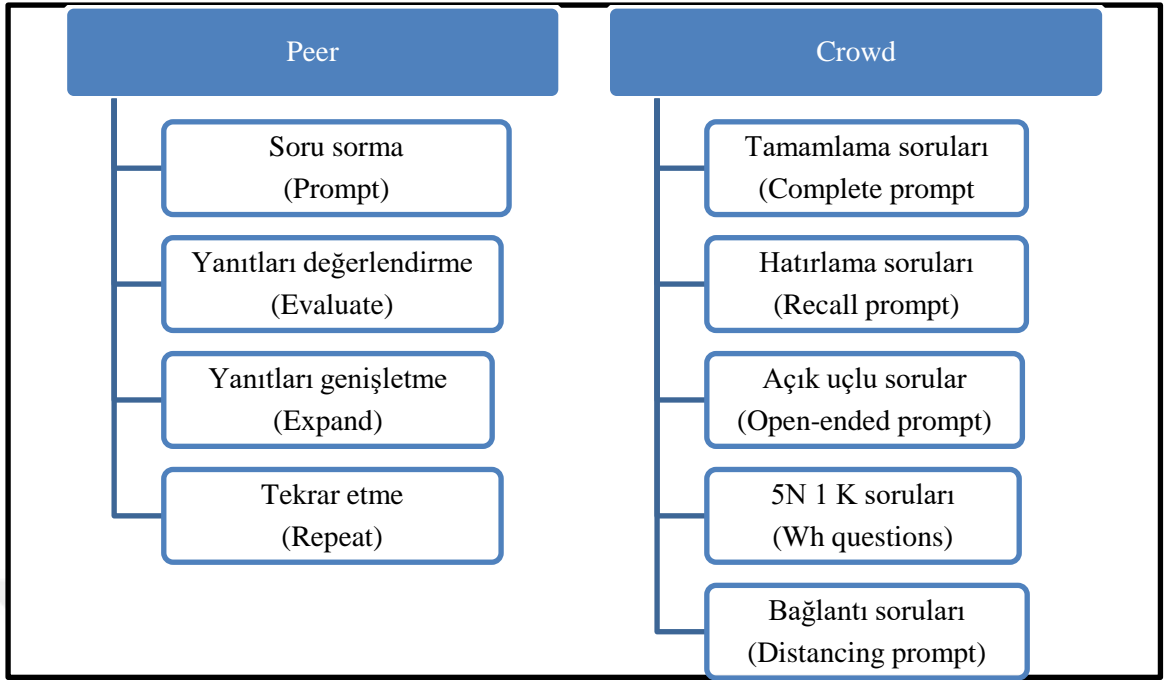
Etkileşimli okuma, geleneksel kitap okuma davranışlarında birtakım değişiklikler yapılmasına dayandığı için geleneksel okumadan farklılaşmaktadır (Akoğlu vd., 2014; Tsai, 2009). Bunlardan birincisi, etkileşimli okumada yetişkin ve çocuk arasında daha fazla etkileşim olmaktadır (Dixon- Krauss, Januszka & Chae, 2010). İkincisi, etkileşimli okumada çocuk dinleyici rolünden hikayeyi değerlendiren, sorular soran, bilgiler ekleyen, hikayeyi anlatan kişi rolünü alır ve yetişkinler de sorumluluklarını daha fazla değiştirirler (Lonigan vd., 1999). Geleneksel okumada hikâye okunurken çocuğun soru sorması için durulmaz ama etkileşimli okumada çocuğa her fırsatta sorular sorulabilmektedir (Ergül vd., 2016). Bu bağlamda etkileşimli okumanın merkezinde çocuğun bulunması; çocukla rehber arasındaki iletişimi, soru sorma, yanıtlama ve yorum yapma gibi becerilerini geliştirmektedir (Whitehurst vd., 1994).

2. 1. 1. 4. 3. Etkileşimli Okumanın İlkeleri

Etkileşimli okuma 3 temel ilke üzerine yapılandırılmaktadır. Bunlar; çağrıştırma (hatırlatma), bilgilendirici dönüt ve yenilikçi değişimdir (Pillinger & Wood, 2014). Çağrıştırma ilkesinde; çocuk yetişkin tarafından kitap okuma sürecine teşvik edilir hatta faal katılımı için cesaretlendirilir. Bilgilendirici dönüt ilkesinde; yetişkin kitap hakkında konuşurken, kitap hakkında çocuğa bilgiler ya da çocuğun sorduğu sorularla ilgili çocuğa geribildirimler verir. Son ilke olan yenilikçi değişimde ise yetişkinin teknikleri çocuğun yeteneklerine ve dil gelişim alanlarına uygun kullanması gerekir (Hargrave & Senechal, 2000; Justice & Pullen, 2003; Pillinger & Wood, 2014).

2. 1. 1. 4. 4. Etkileşimli Okuma Teknikleri

Etkileşimli okumanın; hatırlatma, bilgilendirici dönüt ve ilerici değişimi teşvik etme, ilkeleri (Pillinger & Wood, 2014), etkileşimli okuma sırasında kullanılan iki farklı tekniğin temelini oluşturmaktadır. Bu teknikler; hikayenin okunma sonrasında olduğu gibi hikaye okunmadan önce ve okunurken de kullanabilen CROWD ve PEER teknikleridir (Ergül vd., 2016).



Şekil 1. Etkileşimli okuma teknikleri

PEER tekniğinde; sorular yoluyla kitap hakkında bilgi edinilmeye çalışılır (Prompt), çocuğunun verdiği cevaplar değerlendirilir (Evaluation), cevabın değişik biçimde ifade edilmesi, çocuğun cevaplarını genişletmek adına yeni bilgiler eklemek ve çocuğunun cevabı genişlettiği biçimde öğrenme durumunu belirlemek için tekrar yapılır (Recall) (Whitehurst, 1992).

Morgan ve Meier'in (2008) PEER tekniğinin kullanımına ilişkin örneği Şekil 2'de gösterilmiştir.

Adımlar	Nasıl yapılır?	Örnek	Çocuğa Faydası
Başlat (Prompt)	Çocuğa sayfadaki nesnenin ne olduğu veya hikayedeki kahramanlar hakkında soru sorma	Öğretmen: Bu ne? Öğrenci: Kamyon	Çocuğun dikkati artar. Hikayeye ilgilenir. Hikaye hakkında bilgi edinir. Söz varlığı artar.
Değerlendirir (Evaluate)	Çocuğun cevabının doğru olup olmadığı değerlendirilir.	Öğretmen çocuğun cevabını değerlendirir ve bilgi ekler.	Öğretmen çocuğa bireysel dönüt verir ve daha fazla bilgi eklemesi için cesaretlendirir.
Genişlet (Expand)	Çocuğun yanıtı biraz daha kelime ekleme yoluyla genişletilir.	Öğretmen: Evet o büyük bir itfaiye kamyonu. Öğrenci: Büyük bir itfaiye aracı.	Öğrencinin söz varlığını artırmak için cevabını genişletmesi için cesaretlendirilir.
Tekrarlat (Repeat)	Çocuğa yanıtını tekrar etmesi için soru sorulur.	Öğrenci: Büyük bir itfaiye aracı.	Dil kullanımı için öğrenci cesaretlendirilir.

Şekil 2. Örnek PEER tekniği

İkinci teknikte ise (CROWD); yetişkinlerin sorduğu soruları doldurma gibi tamamlama soruları (C), çocuğa kitaptaki bazı bilgileri hatırlatma soruları (R), çocuğun kitabı kendi kelimeleri ile yanıtlaması için cesaretlendiren açık uçlu sorular (O), çocuğun kendi yaşantısı ile kitap içeriği

hakkında bağlantı kurmasını sağlayan 5N 1K soruları (W), gerçek yaşamla bağlantı kurmasını sağlayacak sorular bulunmaktadır (D) (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

CROWD tekniğinde; çocuğa hikayedeki cümle ya da anlatım tamamlattırılır (Completion), olaylar ve kahramanlar gibi kitaptaki bazı bilgiler hatırlattırılır (Recall), öğretmen tarafından kitabın görsellerini kendi kelimeleri ile cevaplaması için cesaretlendirilen çocuğa görseller yorumlattırılır (open-ended question), kitabın resimleri ve nesnelere ya da olay çocuğun kendi yaşamı ile bağlantı kurularak çocuğa tanımlattırılır (wh-question, 5N 1K) ve öykü ile kendi yaşamı arasında özdeşim kurdurtulur (Distancing) (Whitehurst vd., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Morgan ve Meier'in, (2008) CROWD tekniğinin kullanımına ilişkin örnek uygulaması Şekil 3'te göstermiştir.

Adım	Nasıl Yapılır?	Örnek	Çocuğa Faydası
Tamamlama (Completion)	Çocuktan bir bölümün ya da kelimenin tamamlanması istenir.	Öğretmen: Hadi bu sayfayı birlikte tamamlayalım. Ben onlardan hoşlanmadım. Öğrenci: Ben de hoşlanmadım.	Çocuğun dil kullanımı ve dinlediğini anlaması gelişir.
Hatırlama (Recall)	Çocuğa hikayedeki bir olay ya da karakterle ilgili sorular sorulur.	Öğretmen: Evde Sam ile birlikte kim vardı? Öğrenci: Fare	Hikayedeki olanları ayrıntılı bir şekilde hatırlar.
Açık Uçlu Soru (Open- Ended)	Çocuğa sayfadaki resimde ne olduğu ile ilgili sorular sorulur.	Öğretmen: Bu resimde ne olmuş olabilir?	Çocuğun konuşmasına fırsat verilir.
5N 1K Soruları (Wh-Questions)	Hikayedeki bir resme ya da karaktere dikkat çekilir ve çocuğun isimlendirmesi istenir.	Öğretmen: Burada aranan ne? Öğrenci: Bir denizaltı. Öğretmen: O ne işe yarar?	Yeni kelimeler kazandırılır.
İlişkilendirme (Distancing)	Okunan hikaye ile çocuğun kendi yaşamı arasında bağ kurması istenir.	Öğretmen: Daha önce yumurta yedin mi, ne zaman, sevdiğin mi, sevdiğin ve sevmediğin yiyeceklerin adı ne?	Öğrencinin hikaye ile yaşamı arasında bağ kurmasına yardımcı olunur. Öğrencinin konuşmasına fırsat verilir.

Şekil 3. Örnek CROWD tekniği

2. 1. 1. 4. 5. Etkileşimli Okumanın Faydaları

Etkileşimli okumanın yaşı büyük çocuklara göre küçük çocuklarda daha etkili olduğu görülmektedir (Mol vd., 2008). Yaygın olarak 2-6 yaş dönemindeki çocuklarla yapılan etkileşimli okuma; bu dönemdeki çocukların, rehberi ile aralarındaki iletişimi güçlendirdiği için iletişim

problemlerini azaltmaktadır (Zevenbergen vd., 2016). Etkileşimli okuma eğitim ve gelir düzeyi yüksek aileler tarafından evlerde daha çok uygulanmakta (Ganotice vd., 2017), bu ailelerin çocuklarının yetişkinlerle etkili vakit geçirmelerini sağlamaktadır (Kotaman, 2013). Ebeveyn ve çocuk arasında kelime hazinesinin oluşturulmasında etkili olduğu için çocuğun dil gelişimini desteklemektedir (Brannon & Dauksas, 2012; Elmonayer, 2013). Kendilerini ifade etme fırsatı bulan bu çocukların (Hargvare & Senechal, 2000); bol bol konuşmasını, ayrıntılı betimlemeler yapmasını, gördüklerini yorumlamasını sağlamaktadır (Ganotice vd., 2017).

Etkileşimli okuma, çocukları sürece aktif kattığı ve çocukları kendilerini iyi ifade etme konusunda cesaretlendirdiği, çocukların okuma arzusu, ilgisi, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve öyküleme becerilerini artırmaya yardımcı olduğu için okuduklarını daha kolay anlamalarını sağlamaktadır (Beschoner & Hutchison, 2014; Blom-Hoffman vd., 2006; DeBruin-Parecki & Gear, 2013; Kotaman, 2008; LaCour vd., 2013; Lever & Senechal, 2011; Sperling & Head, 2002; Tissington & Thomason, 2013). Ayrıca etkileşimli okuma çocukların yazma becerilerinde de değişiklik yaratmakta (Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson & Fielding-Barnsley, 2014), matematik becerilerini olumlu etkilemektedir (Purpura, Napoli, Wehrspann & Gold, 2017). Bu anlamda etkileşimli okuma; çocukları sadece konuşmaya teşvik etmemekte; çocukların dil, sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişimlerini desteklemekte hatta onların analitik düşünme, problem çözme ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Elmonayer, 2013; Er, 2016; Fung, Chow & McBride-Chang, 2005; Yıldız-Bıçakçı, Er & Aral, 2018).

2. 1. 1. 4. 6. Etkileşimli Okumanın Sınırlılıkları

Etkileşimli okuma uygulamasına katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin birbirine yakın olması gerekmektedir (Briesch, Chafouleas & Lebel, 2008). Çünkü etkileşimli okumanın yararlılığı, eğitim düzeyi yüksek ve düşük ailelerin çocuklarında farklılık göstermektedir (Ganotice vd., 2017; Huebner & Payne, 2010). Hatta bu farklılık ailelerin evde çocukları ile birlikte yaptıkları etkileşimli okuma faaliyetlerine de yansımakta, ailelerin etkileşimli okumanın ilkelerine ve tekniklerine uygun uygulamalar yapamamaktadır (Udaka, 2009). Etkileşimli okuma konusunda eğitilmiş olan ailelerin de evde yaptıkları etkileşimli okumaların sadece 2-3 yaş çocuklarına olumlu yansıdığı bu yaş grubu dışındakilere yeteri kadar fayda sağlamadığı görülmektedir (Malani vd., 2010).

Etkileşimli okuma uygulamaları detaylı ve iyi bir hazırlık süreci gerektirir. Uygulamayı yapacak öğretmenin, etkileşimli okumanın ilkeleri ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olması ve süreci bu ilke ve özelliklere göre yapılandırması gerekmektedir. Eğer iyi bir hazırlık ve planlama yapılmazsa okumayla ilgili belirlenen amaçlara ulaşılamayabilir (Yurtbakan, Erdoğan & Erdoğan,

2021). Bunun yanında öğretmenlerin etkileşimli okuma stratejilerini nasıl uygulaması gerektiğini bilmemesi etkileşimli okumanın öğrencilere sağlayacağı faydaları engellemektedir (Ping, 2014).

Etkileşimli okuma uygulanırken öğretmen, sınıftaki öğrencilerin hepsini istekli bir şekilde uygulamaya katamayabileceği gibi onlara eşit fırsatlar da veremeyebilir (Jacobs & Kimura, 2013). Bunun yanında öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamasını elektronik kitaplarla ve bilgisayar destekli yapması; öğrencilerin fonolojik farkındalıklarını, akıcı okumalarını ve dinlediklerini anlamalarını olumlu yönde etkileyemeyebilir (Parish-Morris, Mahajan, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Collins, 2013; Wood vd., 2010). Hatta uygulama öncesinde öğrencilere kazandırmayı amaçladığı kelimelerin bazı öğrencilerde mevcut olması (Daro, 2018) öğrencilerin etkileşimli okuma süreci boyunca sıkılmalarına neden olabilir.

Etkileşimli okuma uygulamaları, öğrencilerin sürekli katılımını gerektirdiği için (Hargrave & Senecal, 2000) uzun süreli çalışmalarda araya tatillerin girmesi, etkinliğin amacına ulaşmasını olumsuz yönde etkileyebilir (Sim vd., 2014).

2. 1. 1. 4. 7. Etkileşimli Okumanın Uygulanması

Etkileşimli okuma; okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası etkinliklerin yapılmasını gerektiren bir okuma türüdür (Yurtbakan, vd., 2021). Etkileşimli okuma yüz yüze yapılabileceği gibi uzaktan da yapılabilmektedir (Beschoner & Hutchison, 2014).

Etkileşimli okumanın okuma öncesinde; öncelikle çocukların yaş, gelişim özellikleri, eğitimsel amaçlara uygun kitap seçimi yapılır (Ergül vd., 2016). Kitaplar seçilirken bol resimli ve büyük punto ile yazılmış, çocukların günlük yaşamlarına yakın fakat anlamlarını bilmedikleri kelimelerin olduğu kitaplar tercih edilmelidir (Ural, 2015). Çünkü etkileşimli okumada hem öğrencilerin söz varlığını artırmak hem de onların kitap hakkında düşüncelerini almak, onların konuşmalarına daha çok fırsatlar verebilmek gerekmektedir. Ayrıca ilkökul dönemindeki çocukların akıcı okuma becerileri geliştirilmek için etkileşimli okuma uygulamalarında kullanılan kitapların mümkünse her öğrencide olması eğer olamıyorsa da kitaplar taranarak akıllı tahta yardımı ile veya projeksiyon gibi teknolojik araçlar ile tahtaya yansıtılarak öğrencilerin görmeleri sağlanabilir. Bunun için de etkileşimli okumada öğrencilerin U şeklinde veya yarım çember şeklinde oturmaları hem okunan sayfayı daha iyi görmelerini hem de öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşiminin daha çok kurulmasını sağlayabilir. Ayrıca etkileşimli okumanın okuma öncesinde yetişkinin dersle ilgili hedef belirlemek, hangi kelimeleri öğreteceği, kitabın hangi bölümlerinde durup hangi soruları soracağını belirlemesi adına önemlidir (Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 1999; Fisher, Flood, Lapp & Frey, 2004). Bunun yanında yetişkin okunacak olan kitabın başlığını, ön ve arka sayfalarını öğrencilere göstererek öğrencilerden kitapta neler anlatıyor olabileceği hakkında görüş alır ve kitabın yazarı, yayınevi de söylenerek çocukların kitabın yazarı ve yayınevi hakkındaki görüşlerine başvurabilir (Ergül vd., 2016).

Kitabın okunma aşamasında; yetişkin çocukların ilgilerini hikâyeye çekmek için uyarıcı olarak birtakım tonlamalar yaparak, yüz ifadelerini metnin içeriğine göre kullanması gerekmektedir (Vukelich vd., 2014). Etkileşimli okumada aynı kitabın tekrarlı bir şekilde okunması ve her okumada 5 farklı soru türünün kullanılması gerekmektedir. Birinci seviyede çocuğa yeni kelimeler kazandırmak için kitabın sayfalarında ne gördüğünü anlamaya yarayan 5N 1K soruları sorulur. İkinci aşamasında kitabın sonraki sayfalarında neler olduğunu tahmin etmesine yarayan açık uçlu sorular sorulur. Bu aşamada yetişkin, çocuğun düşüncelerini paylaşması için cesaretlendirmesi gerekir. Üçüncü aşamada ise kitabın özellikleri, hikaye unsurlarının, hikaye ile kendi yaşamı arasında bağ kurmasına yardımcı olacak sorular sorulur (Flynn, 2011). Fakat okuma motivasyonu, matematik problem kurma gibi eğitimsel amacın farklı olduğu etkileşimli okuma uygulamalarında, çocuğun süreç boyunca aktif olduğu, etkileşimli okuma ilke ve tekniklerinin kitabın bir kez okunması ile de yapıp olumlu sonuca ulaşıldığı görülmektedir (Yurtbakan & Aydoğdu-İskenderoğlu, 2020; Yurtbakan vd., 2021). Bu bağlamda etkileşimli okumada eğitimsel amaca göre kitap okuma sayısı değişebilir. Yalnız öğretmenin kitabın okunması esnasında kitap hakkında herşeyi sorması, çocukların verdikleri cevapları değerlendirilmesi gerekir. Eğer çocuğun verdiği cevap doğru değilse soruları genişletmesi, cevap doğru ise de yanıt tekrarlanarak ödüllendirmesi gerekmektedir (Morgan & Meier, 2008). Kazandırılmak istenen kelimelerin kitap içerisindeki resmi tüm çocuklara gösterilmesi hatta mümkünse somut bir materyal de sınıfa getirilerek öğrencilere gösterilmesi gerekmektedir (Ergül vd., 2016). Öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımı için hikayedeki bir olayı canlandırmalarına, resmetmelerine, atık malzemelerden tasarım yapmalarına fırsatlar verilebilir (Yurtbakan vd., 2021).

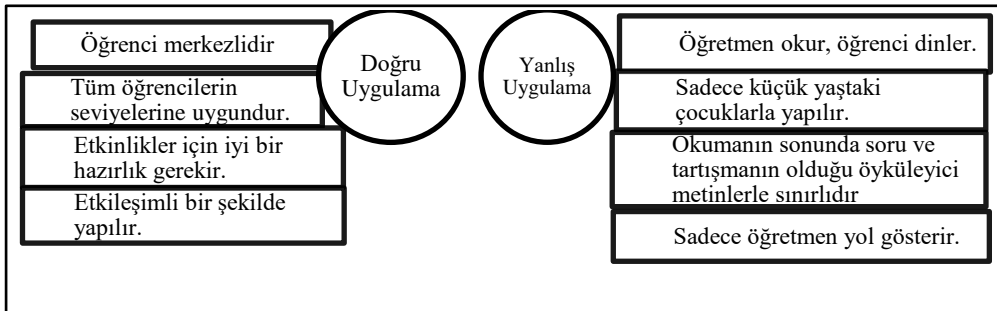
Hikayenin okunmasının ardından ise öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşmemesi, çocukların okunan hikayeyi unutmaması için hemen açık uçlu sorular sorulması gerekir. Yalnız bu sorular sorulurken her çocuğa konuşma fırsatı verilmesi ve sürece aktif katılımının sağlanması gerekir (Ergül vd., 2016). Hikayedeki olaylar hatırlanmadığında tekrar ilgili sayfaya dönülebilir.

2. 1. 1. 4. 8. Etkileşimli Okumanın Uygulanması Sırasında Uyulması Gereken Kurallar

Çocukların okuma sürecinden beklentilerinin karşılanmasında ve daha sonraki okumaya istekli olmalarında okuma zamanının ve okuma sırasında gerçekleştirilen eylemlerin önemi çok büyüktür (Cabell vd., 2019; Wasik vd., 2016). Çocukları sürece aktif olarak katan etkileşimli okuma (Blom-Hoffman vd., 2006), uzaktan veya yüz yüze gerçekleştirilebilir (Beschoner & Hutchison, 2014). Fakat bu ortam sıcak, hoş, samimi, sohbet eder gibi bir havada ve davetkar olmalıdır (Angeletti, Hall & Warmac, 1996; Laboo, 2005). Çocukların okunacak kitaptaki resimleri rahatlıkla görebilecekleri bir pozisyonda oturmaları sağlanmalıdır (Ergül vd., 2016).

Okunan kitabın niceliğinden çok niteliği değerli olduğu için okumak için iyi bir kitap seçilmelidir (Guthrie & Davis, 2003; Scarborough & Dobrich, 1994). Bunun için okunacak kitapların, çocukların istek ve ilgilerine hitap eden, öğrenci düzeyine uygun nitelikteki konulardan seçilmesi gerekmektedir (Kim & Hall, 2002). Kitap okumaya başlamadan önce yetişkin tarafından kitap çocuklara incelenmeli ve çocukların düzeylerine uygun 10-20 örnekle kitap tanıtılmalıdır. Yetişkin kitabın başlığını, yazarın ismini, kapağını vurgulamalı, kitaptaki resimler hakkında çocukları konuşturulmalıdır (Flynn, 2011). Çocuğun okunan hikâyeye ilgisini çekmek için metne uygun yüz ifadeleri ve tonlamalar öğretmen tarafından yapılmalı, kitabın okunmasının ardından hikâyeye öğrenciye okutulmalı ve öğrenciden kitabı arkadaşlarına, ailesine anlatması istenmeli, hikâyeye ait bilgileri arkadaşları ile paylaşması ve canlandırması için destek olunmalıdır (Al-Otaiba, 2004; Vukelich vd., 2014).

Yetişkinler, öyküdeki karakterler, olay ve olay örgüsü hakkında açık uçlu sorularla çocukların üreticiliğini sağlamalı, çocukların yanıtları tekrar edilerek genişletilmeli, daha da genişletmek için zor sorular sorularak sorulara doğru verilen cevaplar ödüllendirilmeli ve çocuklar cevap vermeye cesaretlendirilmelidir (Morgan & Meier, 2008; Whitehurst & Lonigan, 1998). Konuşmalarına fırsat verilen çocukların, bilmediği kelimelerle karşılaştıklarında anlamları açıklanarak öğrenilen yeni kelimelerin kalıcılığı sağlanmalıdır (Justice & Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994). Hatta öykünün her sayfasında çocuktan cümle kurması istenmelidir (Reese vd., 2010). Öyküyü anlatan kişi rolünü kazandıkça da öyküyü anlatma sorumluluğu çocuklara bırakılmalıdır (Lonigan vd., 1999). Sekiz hafta gibi sürede etkili olan etkileşimli okumaya yeteri kadar zaman ayırmak, ayırırken de sadece eğitsel yönüne değil, çocukları öğrenmeye istekli hale getirmek açısından eğlendirici yönüne de eğilmek gerekmektedir (Boit, 2010; Domack, 2005). Bu sayede yetişkin ile çocuk arasındaki iletişim, çocuğun dil becerileri ve okul başarısı artmaktadır (Beck & Juel, 1992; Dexter & Stacks, 2014; Fung vd., 2005). Etkileşimli okuma uygulanmasındaki doğru ve yanlış uygulamaları Folsom, (2017) şöyle belirtmektedir.



Şekil 4. Etkileşimli okumanın doğru ve yanlış uygulanması

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Bu bölümde etkileşimli okuma ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilecektir.

2. 2. 1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Yurtbakan vd. (2021) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını artırmada etkileşimli okumanın önemini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, basit deneysel yöntemle başvurmuştur. Çalışmanın sonunda, etkileşimli okuma uygulamalarının, öğrencilerin okuma motivasyonunda anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır.

Yurtbakan ve Aydoğdu-İskenderoğlu (2020) ilkokul öğrencilerinin matematik dersi problem kurma becerilerinde ve matematik motivasyonlarında etkileşimli okumanın etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel yöntemle başvurulmuş çalışmanın sonunda; etkileşimli okuma uygulamasına katılan deney grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, hem matematik motivasyonlarının hem de problem kurma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Yurtbakan (2020) 2008-18 yılları arasında etkileşimli okuma ile ilgili yapılan çalışmalarını içerik analizi yoluyla incelemiştir. Etkileşimli okuma ile ilgili 49 tez ve 64 makaleye ulaşan yazar; bu çalışmaları amaç, çalışma grubu ve sayısı, etkinliğin kimler arasında yapıldığı ve ne kadar sürdüğü, sonuç ve öneriler gibi parametrelere göre incelemiştir. Analizler sonucunda; yapılan çalışmaların çoğunlukla okul öncesi dönemde 1-19 öğrenci ile, genellikle çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapıldığı görülmüştür. Öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen çalışmaların çoğunun 5-8 hafta sürdüğü ve daha büyük örneklem grupları ile gerçekleştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Etkileşimli okumanın öğrencilerin söz varlığını geliştirmede çok etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ceyhan (2019) çalışmasında, etkileşimli sesli okumanın ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma yöntemden faydalandığı çalışmaya, 2 deney grubu (1. grupta 22 öğrenci, 2. grupta 20 öğrenci) ve 1 kontrol grubu (20 öğrenci) dahil etmiştir. 11 hafta süren çalışmanın sonunda, öğrenci ve öğretmenlerden görüş almıştır. Çalışmanın yarı deneysel desenden faydalanılan nicel kısmında, ön test ve son test olarak; okuduğunu anlama rubriği, okuma motivasyonu profili ölçeği, kelime tanıma yüzdesi, okuma prozodi rubriği ve okuma hızı rubriği kullanmıştır. Araştırma sonunda; deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen ve öğrenciler etkileşimli sesli okumanın çok keyifli olduğunu, kelime öğretiminde etkili olduğunu, okuma motivasyonunu artırdığını belirtmişlerdir.

Efe ve Temel (2018) okul öncesi dönemdeki (48-66 ay) çocukların yazı farkındalığında etkileşimli okumanın etkisini incelemiştir. Çalışmaya 23 çocuğu dahil etmiştir. Yarı deneysel desene göre düzenlenen çalışma, 10 hafta (haftada 3 gün ve her bir oturum 45 dakika sürecek

şekilde) sürmüştür. Araştırma sonunda; anadili farklı olan düşük sosyo ekonomik düzeydeki çocukların yazı farkındalığı performansında ciddi artış görülmüştür.

Kerigan'ın (2018) okul öncesi kuruma devam eden 4-5 yaş çocukların yardımlaşma, paylaşma, işbirliği ve empati becerilerinde resimli kitaplarla etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmaya, 9 çocuk katılmıştır. “Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları” hakkında öğrencilere sorular sorularak ve “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” ölçeğinden ön test ve son test olarak elde edilen verilerin analizleri sonucunda; çocukların “Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları”nda yer alan sorulara verdikleri yanıtların benzer olduğu fakat “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen verilerden sosyal becerilerde son test lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Yıldız-Bıçakçı vd. (2018) tarafından çocukların dil gelişimi üzerinde etkileşimli okumanın etkisi incelenmiştir. 46-62 aylık okul öncesi öğrencilerinin yer aldığı çalışmada, deneysel desenden faydalanılmıştır. Gelişim tarama testi kullanılarak elde edilebilen verilerin analizi sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin dil gelişim puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldız-Bıçakçı, Er ve Aral (2017) tarafından çocukları ile etkileşimli okuma yapan annelerin sürece yönelik görüşlerini belirlemek amaçlı yapılan çalışmanın, örneklem grubunu 46-62 aylık öğrencilerin anneleri oluşturmuştur. Dokuz hafta süren etkileşimli kitap okuma sürecinin sonunda, anneler ile görüşmeler yapılmıştır. Anneler, etkileşimli kitap okumanın çocuklarının gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Çelebi-Öncü (2016) etkileşimli okumanın, okul öncesi dönemi çocukların sosyal durumlara yaklaşımlarında ne kadar etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, 60-66 aylık 20 çocuk ve ebeveynini deney grubuna, 20 çocuk ve ebeveynini de kontrol grubuna dahil etmiştir. Çalışma sonunda; etkileşimli okumaya katılan deney grubu öğrencilerinin sosyal durumları anlama, sosyal sorunlara ilişkin olumlu çözüm önerme ve sosyal durumlara yönelik öyküleri olumlu biçimde sonlandırma puanlarının üstün olduğu görülmüştür.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) anasınıflarında yapılan etkileşimli okumaları incelemek amaçlı çalışma yürütmüştür. Çalışmaya 2 üst, 2 orta, 2 de düşük düzey gelire sahip bölgelerde bulunan anaokullarındaki sınıflar dahil edilmiştir. Araştırmanın sonunda; etkileşimli okumanın gerek nitelik gerekse nicelik olarak bölgeden bölgeye farklı uygulandığı ortaya çıkmıştır.

İşıkoğlu-Erdoğan ve Akay (2015) ebeveynlerin çocuklarıyla yaptığı etkileşimli okumaları incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya okul öncesi dönemde çocuğu olan 348 ebeveyn katılmıştır. Çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri aracı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda;

ebeveynlerin etkileşimli okumayı ara sıra yaptıkları, ebeveynlerin gelir ve eğitim düzeyinin kitap okuma alışkanlıklarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Şimşek ve Erdoğan (2015) tarafından 4-5 yaşındaki okul öncesi öğrencilerle gerçekleştirilen geleneksel ve etkileşimli okumanın, öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinde etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Yarı deneysel çalışmaya; 23 kontrol, 22 deney grubu olmak üzere toplam 45 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma sonunda, etkileşimli okumanın alıcı ve ifade edici dil ile genel dil becerilerinde anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır.

Akoğlu vd. (2014) çevresel olarak riskli bölgede yaşayan okul öncesi dönemi 4-5 yaş çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya, 9 öğrenci katılmıştır. Basit deneysel desenden faydalanılan çalışmanın sonunda, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde etkileşimli okumanın farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

2. 2. 2. Yurtdışı Çalışmalar

Daro (2018) etkileşimli okumada bulunan çağrıştırıcı (çocuğun okuma sürecine katılmasını sağlayan kitaptaki resimler ile ilgili bilgisini ortaya çıkaracak sorular) ve geribildirim tekniklerinin okunulanı anlamadaki etkililiğini ölçmek amacıyla yürüttüğü çalışmada, 4 grulu deneysel desenden faydalanmıştır. Okul öncesi dönemdeki 8 çocuk geleneksel okuma yapan kontrol grubunu, çağrıştırıcı teknik kullanan 12 çocuk deney grubunu, geribildirim tekniği kullanan 9 çocuk deney grubunu, geribildirim ve çağrıştırıcı teknik kullanan 12 çocuk da bir başka deney grubunu oluşturmuştur. Yaşları 2-3 ve 4-5 yaşındaki çocuklara 4 hafta boyunca haftada 1 kez etkileşimli okuma yapılmıştır. Çalışma sonunda; kelime tanımada çocukların yaşının önemli olduğu, alıcı dil ve ifade edici dil kelimelerinin kazanılmasında etkileşimli okumanın etkili olduğu, geribildirim ve çağrıştırma tekniğinin etkinlik süresinin herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Fleury ve Schwartz (2017) tarafından okul öncesi dönemde bulunan 3-6 yaşındaki otizm tanılı öğrencilerin okuma esnasındaki katılımlarını ve söz varlığını arttırmak amaçlı yaptığı çalışmanın sonunda, tüm öğrencilerin okuma esnasında sözlü katılımlarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Kang (2017) otizmlili öğrencilerin dinlediğini anlama ve öğrenmeye başlamasında etkileşimli okumanın ne derece etkili olduğunu incelemiştir. Çalışmaya 4 otizmlili öğrenci katılmıştır. Durum desenine göre yürütülen çalışmanın sonunda; etkileşimli okumanın otizmlili öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Otizmlili öğrencilere dinlemeyi öğretmede etkileşimli okumanın etkili olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ise mesleki gelişimini arttırmada etkileşimli okumanın çok etkili olduğu tespit edilmiştir.

McSwiggan (2017) ebeveynlerin etkileşimli okuma algıları ve değerini incelemek amaçlı yaptığı çalışmaya, 3-5 yaş aralığında bulunan 12 çocuk ve ebeveynini dahil etmiştir. Ebeveyn stres ölçeği ve görüşme formu ile veri toplamıştır. Verilerin analizleri sonucunda; ebeveynlerin,

çocuklarının okuma gelişiminde, etkileşimli okumanın önemli rol oynadığını ifade ettikleri fakat kendi stres düzeyleri ve değer algılarında farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Purpura vd. (2017) okul öncesi çocukların matematik bilgisi ve matematik dili arasındaki nedensel bağlantıyı kurmalarında etkileşimli okumanın rolünü incelemiştir. Çalışmada okul öncesi dönemde bulunan 3-6 yaş aralığında 23 öğrenci deney grubunu, 24 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Etkileşimli okuma müdahalesi sonrasında; deney grubundaki öğrencilerin matematik dili ve matematik bilgisi puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Peter (2017) okul öncesi öğrencilerin ses tanımlama, harf adlandırma, ifade edici söz varlıklarında etkileşimli okumanın etkisini incelemek amaçlı yaptığı çalışmaya, 12 okul öncesi öğrencisi (6 deney 6 kontrol) ve 2 öğretmen katılmıştır. Haftada 1 gün olmak üzere 12 hafta süren çalışmada yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Çalışmanın sonunda; etkileşimli sesli okumanın söz varlığı gelişiminde, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Towson vd. (2017) okul öncesi dönem çocukları ile yapılan etkileşimli okuma uygulamasını değerlendirmek amaçlı meta-analiz çalışması yapmıştır. Deneysel ve yarı deneysel çalışmalara odaklanarak toplam 34 çalışmayı değerlendirmiştir. Değerlendirmeler sonunda; etkileşimli okumanın 24-75 aylık çocuklarda, dil gelişimi gecikmiş çocuklarda etkileşimli okumanın etkili olduğu; uygulamalara çoğunlukla yetişkin olarak ebeveynlerinin katıldığı, uygulamaların en çok evde yapıldığı, etkileşimli okuma tekniklerinden en fazla peer tekniğine başvurulduğu görülmüştür. CROWD tekniğinde en çok whom ve who soruları kullanıldığı, PEER tekniğinde ise en fazla prompt ve wh (what, where, when) sorularının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Trussell, Dunagan, Kane ve Cascioli (2017) işitme engelli çocuklarda etkileşimli okumanın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 11 işitemeyen ya da 11 işitme engelli öğrenci ve 1 öğretmeni dahil etmiştir. Sınırlılık olarak 1 öğretmenin gösterildiği araştırmada, etkileşimli okuma haftada 4 gün ve her oturum 15 dakika olacak şekilde 3 hafta yapılmıştır. Çalışmanın sonunda; işitme engelli okul öncesi çocuklarda, PEER döngüsünün, resimli kelimelerin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Beschorner ve Hutchison (2014) etkileşimli okumada aile deneyiminin, aile eğitim programının etkisini ve içerik faktörünü incelemek amacıyla Minnesota'da ve Virginia'da yaşayan aileler üzerinde çalışmasını yürütmüştür. Ailelerin 17'si ile yüzyüze, 15'i ile online eğitim yapılmıştır. Çalışmanın sonunda, etkileşimli okuma eğitim programının yüz yüze veya online ortamda verilmesinin bir farklılık yaratmadığı, içeriksel olarak yüz yüze olan eğitimde ailelerin grup dinamiğinin, etkinliğe ayırdıkları zamanın, ilgilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cohrssen vd. (2016) etkileşimli kitap okuma sırasında eğitimcilerin sorduğu soru tekniklerinin yanında çocukların sorulara verdikleri yanıtları ve konuşmalarını gözlemlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 2 eğitimci ile 2-5 yaş aralığında bulunan 17 çocuğu dahil etmiştir. Video

ile kayıt altına alınan verilerin analizi sonucunda; etkileşimli okumanın, çocuklara erken okuryazarlık becerisi kazandırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Druten-Frietman, Strating, Denessen ve Verhoeven (2016) tarafından yapılan çalışmada, anaokul öğretmenlerinin rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın Hollanda'daki okul öncesi öğrencilerin kelime gelişimi ve fonolojik farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okul öncesi dönemdeki 683 öğrenciye 40 öğretmen tarafından uygulanan etkileşimli okuma çalışmasının etkililiği yarı deneysel çalışma ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonunda; etkileşimli okumanın çocukların ifade edici kelimeleri kazanmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Gutiérrez (2016) ilkökul düzeyindeki 8-9 yaşlarındaki 355 öğrencinin (180 deney, 175 kontrol) okuduğunu anlama becerilerinde etkileşimli okumanın gücünü belirlemek amaçlı yaptığı yarı deneysel çalışmanın sonunda; etkileşimli okumanın, öğrencilerin dilbilgisi ve kavramsal öğrenmelerinde etkili olduğu hatta okuduğunu anlamayı kolaylaştırmasının yanında üstbilişsel okuma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Huenekens ve Xu (2016) çift dilli okul öncesi öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini artırmada etkileşimli okumanın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Amerika'nın Orta Atlantik Bölgesinde yaşayan 15 öğrenciyi dahil etmiştir. Basit deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmanın nicel kısmında, öğrencilerin hem ana dilleri olan İspanyolca'da hem de ikinci dilleri olan İngilizce'de erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bunun yanında İspanyolca okuma deneyiminin İngilizce erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Irish (2016) farklı etnik yapı ve sosyoekonomik düzeydeki 6 ailenin çocukları ile evde etkileşimli okuma yaptıktan sonra ailelerin uygulama hakkındaki düşüncelerini ve çocuklarının kelime gelişimlerini incelemiştir. Çalışmada durum desenine başvurulmuştur. Çalışmaya 3-5 yaş grubundaki 6 çocuk ve ailelerinden en az 1 yetişkin katılmıştır. 6 hafta süren çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem ve ön test son testte kullanmak üzere kelime değerlendirme testi kullanılmıştır. Çalışma sonunda; ailelerin "wh" sorularını diğer soru tiplerinden daha çok kullandığı; aileler; okuma sırasında çocuklarının ilgilerinin, meşguliyetlerinin ve bağlanma seviyelerinin arttığını ifade etmiştir. Ayrıca çocukların ifade edici kelime gelişiminde az da olsa artma olduğu ortaya çıkmıştır.

Rahn, Coogle ve Storie (2016) Amerika'nın Orta Atlantik şehrinde yaşayan, okul öncesi dönemdeki 3 gelişim geriliği yaşayan öğrencinin söz varlığını ve ifade edici kelime bilgisini ölçmede etkileşimli okuma temelli müdahalenin etkisini görmeye çalışmıştır. Basit deneysel yöntemle başvurduğu çalışmanın sonunda; çocukların kelime bilgisinde son test puanlarının ön test puanlarına göre arttığını ve ifade edici dil becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Snow-Bryant (2016) Afrikalı ve Amerikalı ilkökul öğrencilerinin dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkileşimli okumanın uygunluğunu incelemiştir. Aksiyon araştırmasından yararlandığı çalışmaya, 5-6 yaşında 3 ilkökul 1. sınıf öğrencisi ve 1 araştırmacı öğretmen katmıştır.

5 hafta boyunca haftada 3 kez ve her oturumun 20-30 dakika sürdüğü çalışmanın sonunda, Afrikalı ve Amerikalı öğrencilerin öğrenimleri için gerekli temel dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkileşimli okumanın etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Towson, Gallagher ve Bingham (2016) okul öncesi dönemde bulunan (21 deney, 21 kontrol) konuşma, işitme ve görme geriliği yaşayan 42 öğrencinin erken okuryazarlık ve dil gelişimi üzerinde etkileşimli okumanın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinde deney grubu lehine artış olduğunu tespit etmiştir.

Zevenbergen vd. (2016) tarafından okul öncesi 2-5 yaş çocuklarıyla etkileşimli okuma yapan ailelerin deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya, 30 düşük gelirlili, 22 orta gelirlili aile katılmıştır. Öntest-sontestin yanında görüşme yoluyla da toplanan veriler, sürekli karşılaştırmalı analiz ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; orta gelirlili ailelerin, düşük gelirlilerden daha çok okuma oturumu yaptığı; düşük gelirlilerin programın uygulanmasında daha az deneyime sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanında düşük gelirlili ailelerin %40'ı programı yürütmekte zorluklarla karşılaşmalarına rağmen orta gelirlili ailelerin daha kolay yürüttüğü tespit edilmiştir. Her iki gelir grubundaki ebeveynlerin 3'te 1'i programda kullanılan kitapları beğenmediklerini ifade etmiştir.

Godfrey-Hurrell (2015) dil gelişim riski taşıyan çift dilli okul öncesi çocukların öğretmenlerinin; etkileşimli okuma stratejilerini uygulama durumlarını, okul öncesi çocukların sözlü dil ve kelime kazanmasında öğretmenlerinin rolünü belirlemek amacıyla çalışmasını yürütmüştür. Çalışmaya, 3-5 yaş aralığındaki 3 Afrika kökenli öğrenciyi ve 35-38 yaşındaki 3 öğretmenini dahil etmiştir. Çalışma sonunda; öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamalarında ve mesleki gelişimlerinde etkileşimli okumanın etkili olduğu, etkileşimli okumanın çocukların hem sözlü dil hem de kelime edinimlerini artırdığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler 8 oturumdan 7 sinin %80 oranında işlevsel olduğunu ve etkileşimli okumanın peer ve crowd tekniklerini artan oranda kullandıklarını ifade etmiştir.

Kikuta (2015) dil gelişimi gecikmiş 2 yaşındaki 20 çocuk ve ebeveynini dahil ettiği çalışmasında, ailelerin etkileşimli okuma tekniklerini kullanma durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Yarıları kontrol grubu (okuma eğitimi verilmemiş), yarıları deney grubu (etkileşimli okuma eğitimi almış) olarak atanan çocuk ve ebeveynlerle yapılan çalışma 6 hafta sürmüştür. Çalışma sonunda; deney grubundaki ailelerin eğitimden sonra daha sık okuma stratejilerini kullandığı, ebeveynlerinin de eğitimden sonra etkileşimli okuma stratejilerinden genişletme boyutunu çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu arasında etkileşimli okumanın 5N 1K, ödül ve tekrar teknikleri boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Brannon ve Dauksas (2014) İngilizce öğrenen aile ve okul öncesi çocukların okuryazarlık ilişkisini artırmada ve çocuklarının ifade edici dil gelişimini desteklemede etkileşimli okumanın etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, 40 okul öncesi dönemde bulunan çocuğu (21 deney grubu, 19 kontrol grubu) ve ebeveynlerini dahil etmiştir. Çalışma sonunda; ebeveyn ve

çocuklarının okuryazarlık becerilerinin arttığı, çocukların ifade edici dil becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Maul ve Ambler (2014) tarafından konuşma bozukluğu olan çocuklarda morfolojik yapıyı öğretmek için kullanılan etkileşimli kitap okuma ile saklı dil terapisinin etkisi incelenmiştir. Çalışmaya, 5-8 yaşındaki 3 konuşma bozukluğu olan öğrenci katılmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin farklı dercede de olsa hedeflenen söz dizimlerini gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Minghua (2014) otizmli çocukların ifade edici kelime becerilerinin gelişmesinde etkileşimli okumanın etkisini incelemiştir. Basit deneysel desenden faydalandığı çalışmaya, 3-6 yaş aralığındaki 3 çocuk katılmıştır. Çalışma sonunda, etkileşimli okumanın hedef alınan ifade edici kelimeleri kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Petchprasert (2014) Tayland'lı 54 anaokulu öğrencisinin ve ebeveynlerinin katılması ile gerçekleştirilen etkileşimli okuma programının öğrencilerin alıcı dil ve kelime bilgisini geliştirmede ne derece etkili olduğunu incelemek amaçlı uyguladığı programda, 14 resimli test kullanmıştır. Ölçüm sonunda, çocukların kelime bilgisinde artış yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Pillinger ve Wood (2014) çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişiminde paylaşımlı ve etkileşimli okumanın etkisini incelemek için İngiltere'de araştırma yürütmüştür. Okul öncesi dönemde bulunan 4 çocuk ve ailesi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ailelere hem paylaşımlı okuma hem de DVD ile etkileşimli okuma videoları izletmiştir. Annelerden elde edilen verilerden; etkileşimli okumanın okuma isteğini geliştirdiği, okuma tutumu ve ebeveyn-çocuk okuma davranışına katkı sağladığı, hem etkileşimli okuma hem de paylaşımlı okuma müdahalelerinin ana babaya yönelik tutumlar üzerinde etkili olduğu, çocukların da okuryazarlık becerilerinde ve kitap okuma davranışlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ping (2014) tarafından etkileşimli kitap okumada grup etkileşimini incelemek için yapılan çalışma, 3-6 yaş aralığındaki 5 göçmen çocuk (Almanca ikinci dili olan çocuklar) ile yürütülmüştür. Video kaydı ile elde edilen etkileşimli okuma verileri, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; öğretmenlerin, çocukların öğrenmesi için farklı dilbilimsel ve bilişsel seviyede stratejiler kullandığı, bunun da grup etkileşimini önemli ölçüde değiştirdiği ortaya çıkmıştır.

Shoemaker (2014) müzikle geliştirilmiş etkileşimli okuma uygulamaları ile geleneksel okumanın, dil güçlüğü yaşayan çocukların dil gelişimleri ve hikaye anlamaları üzerindeki farklılıklarını karşılaştırmıştır. Dil güçlüğü yaşayan 4 okul öncesi öğrencisi (4-7 yaş) çalışmaya katılmıştır. Çalışma sonunda, müzik destekli etkileşimli okuma yapan çocukların, geleneksel okuma yapanlara göre hikaye anlatımında daha fazla kelime ürettikleri ortaya çıkmıştır.

Sim vd. (2014) Avustralya'da 80 ebeveynin evde yaptığı etkileşimli okuma uygulamalarının, çocukların okuryazarlık ve dil gelişimi üzerindeki etkisini test etmiştir. Çalışmada, 2 deney grubu (etkileşimli okuma grubu, etkileşimli okuma ile yazı farkındalığı grubu)

ve 1 kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırma sonunda; evde ailesi ile etkileşimli okuma yapan çocukların dil ve erken okuryazarlık konusunda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Waterhouse (2014) çocukların ve öğretmenlerin etkileşimli okumaya katılım şeklini incelemiştir. Gömülü desenden faydalandığı çalışmada; video, gözlem, yansıtıcı düşünce ile veri toplamıştır. Çalışma sonunda; etkileşimli okumanın; öğretmenlerin grupta aldığı sorumluluğu, uygulamada kullandığı soruları etkilediği, çocukların ise hikaye ile ilgili konuşmalarını değiştirdiği ortaya çıkmıştır.

Elmonayer (2013) Mısırlı anaokulu öğrencilerinin fonolojik farkındalıklarını artırmada etkileşimli okumanın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 5-6 yaş aralığında bulunan 35 öğrenci deney grubu, 32 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 67 anaokulu öğrencisini katmıştır. Deneysel yapılan çalışmanın sonunda; etkileşimli okuma çalışmasına katılan öğrencilerin heceler, uyak farkındalığı ve fonolojik farkındalık konusunda başarılı olduğunu görmüştür.

Horvath (2013) etkileşimli okumanın sözcükteki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 12 yaşındaki down sendromlu 1 çocuğu dahil etmiştir. Tek denekli sürdürülen çalışma; başlangıç programı olarak haftada 2 kez 3 hafta, sonrasında haftada 2 kez 6 hafta devam etmiştir. Müdahale sonunda; down-sendromlu çocuğun çok sayıda anlamlı kelime ürettiği, kullandığı toplam kelime sayısının arttığı görülmüştür.

Huennekens'in, (2013) okul öncesi çağda bulunan anadili İspanyolca olan çift dilli 15 öğrencinin fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisinde etkileşimli okuma müdahalesinin etkisini görmeyi amaçlamıştır. Çalışma 6 hafta sürmüştür. Tek grup ön-sontest deneysel çalışmadan faydalandığı çalışmada, öğrenciler 5'er kişilik 3 gruba ayrılmıştır. 1. grup 3 oturum, 2. grup 5 oturum ve 3. grup 9 oturum gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda; öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri puanları incelendiğinde; 1. ve 2. gruptaki öğrenci puanlarının düşük düzeyde olduğu görülürken, 3. grupta öğrencilerde yüksek düzeyde gelişim olduğu gözlenmiştir. Müdahalenin İspanyolca erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği, İkinci dili İngilizce olan öğrencilerin İngilizce erken okuryazarlık puanlarını artırdığı, İngilizce ve İspanyolca arasında erken okuryazarlık puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Ebeveynler ise çocuklarının, anadillerini ve kültürlerini sürdürmede arzulu olduklarını ifade etmiştir.

Kotaman (2013), çocukların alıcı dil söz varlığında ve okuma tutumlarında etkileşimli okumanın etkisini incelemek için yaptığı çalışmaya, 40 ebeveyni ve 40 çocuğu (20 deney, 20 kontrol) dahil etmiştir. 7 hafta süren etkileşimli okuma programının sonunda; deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgilerinde ve okuma tutumlarında önemli artış olduğunu gözlemiştir.

LaCour vd. (2013) ebeveynlere araştırma öncesi, etkileşimli okuma üzerine atölye çalışması yapmış, devamında okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelere, çocukları ile birlikte evde etkileşimli okuma yapmalarını istemiştir. Devamında çocukların okuma tutum ve ilgilerindeki

gelişimi izlemiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımının tarama modeline başvurmuştur. Çalışmaya, dört yaşında bulunan 14 çocuk ve 7 ebeveynini dahil etmiştir. Çalışma sonunda aileler, çocuklarının uygulama sonrasında okuma ilgi ve tutumlarının geliştiğini, erken okuryazarlık becerilerinin geliştiğini, çocukları ile okuma sırasında güven duygularının geliştiğini ifade etmiştir.

Parish-Morris vd. (2013) Philadelphia'da elektronik ortamda ebeveyn-çocuk arasında gerçekleştirilen etkileşimli hikaye okumanın, okuduğunu anlamada etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel desenden faydalandığı çalışmaya, geleneksel okuma yapan 36, elektronik ortamda etkileşimli okuma yapan 36, etkileşimli okuma yapan 20 ebeveyn ve çocuğu çalışma grubu olarak almıştır. Çalışma sonunda; elektronik ortamda yapılan etkileşimli okumanın, çocuğun hikayeyi anlamasını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Rahn (2013) dil ve okuma-yazma güçlüğü yaşayan çocukların kelime öğrenmelerinde etkileşimli aktif tabanlı müdahalenin etkisini incelemiştir. Çalışmaya ifade edici dil bakımından sınırlı ya da güçlük yaşayan okul öncesi dönemdeki 3 öğrenciyi dahil etmiştir. Basit deneysel desenle yürüttüğü çalışmada, etkileşimli okuma haftada 3 kez gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda; 3 öğrenciden 2'sinde aktif tabanlı müdahalenin etkileşimli okumadan daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan 3 öğrenciden 2'sinde etkileşimli okumanın 1 haftada hedef kelimeleri öğretmede etkili olduğu görülürken aktif tabanlı müdahalede 2 haftanın etkili olduğu görülmüştür.

Regur (2013) down sendromlu çocukların sözlü dil ve okuduğunu anlama güçlüğünde etkileşimli okuma uygulamasının gücünü keşfetmeye çalışmıştır. Çalışma grubuna 3-9 yaş aralığındaki 28 down sendromlu çocuk ve ebeveynini seçmiştir. Karma yöntemle başvurduğu çalışmasının nicel kısmında; öz yeterlilik ölçeği ve ebeveyn-çocuk kitap okumada etkileşimli okuma envanterini, nitel kısmında ise görüşme ve gözlem araçlarını kullanmıştır. Çalışma sonunda; ebeveynlerin katılımından sonra çocukların davranışlarında gelişme gözlemiştir. Ayrıca çocukların kelimeleri anlamada, yazı farkındalığında, fonolojik farkındalığında etkili olduğunu tespit etmiştir.

Rodriguez (2013) etkileşimli okumanın İspanyol vatandaşı olmasına rağmen İngilizce öğrenen okul öncesi öğrencilerin söz varlığını geliştirme ve okuduğunu anlama becerilerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yöntem olarak yarı deneysel desene başvurmuştur. Okul öncesi dönemde bulunan öğrencilerden 31'ini kontrol, 32'sini deney grubu olarak belirlemiş ve 4 öğretmen (etkileşimli okumada 2 eğitilmiş, 2 eğitimsiz) ile haftada 1 kitap olmak üzere uygulama süresince toplam 8 kitap okumuştur. Çalışma sonunda, çocukların söz varlıklarında ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli artış olduğunu, hikaye okuma sırasında öğretmenlerle, İngilizce öğrenen İspanyol öğrencilerin etkileşiminin arttığını, öğrencilerin söz varlığında ve okuduğunu anlamalarında pozitif etki yarattığını tespit etmiştir. Okuduğunu anlamada etkileşimli okuma konusunda eğitilmiş öğretmenin bulunduğu grubunun eğitim almamış öğretmenin grubundan %10

daha başarılı olduğu, söz varlığında da eğitilmiş öğretmenlerin bulunduğu grubun daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır.

Trussell ve Easterbrooks (2013) tarafından okul öncesi dönemde bulunan 4-6 yaş aralığındaki 6 işitme engelli çocuğun yazılı ve resimli sorularla kelime bilgisini geliştirmede etkileşimli okumanın etkisi araştırılmıştır. 4 hafta boyunca haftada 4 gün ve her oturumu 20 dakika olmak üzere gerçekleştirilen programın sonunda; 6 çocuktan 5'inin kelime bilgisinde artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Atim ve Azihar (2012) yaptığı çalışmada, anne eşliğinde yapılan etkileşimli okumanın çocuğun dil gelişimini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yaklaşımından faydalandığı çalışmada; örneklem olarak 5-7 yaş aralığındaki 4 çocuk ve annelerini seçmiştir. Verileri gözlem, video kaydı, görüşme yolu ile elde etmiştir. Çalışma sonunda; etkileşimli okumanın, anne çocuk arasında sözlü iletişimi güçlendirdiği, çocukların dil gelişimini arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Brannon ve Dauksas (2012) tarafından okul öncesi dönemde bulunan riskli çocukların (motor becerileri, sosyal ve duygusal açıdan, alıcı ve ifade edici dil becerileri), aile üyeleri ile sözlü iletişimlerinde etkileşimli okumanın etkisini incelemek amacıyla çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya 20 etkileşimli okuma yapan ve 18 geleneksel okuma yapan toplam 38 aile katılmıştır. Haftada 3 oturum olmak üzere 10 hafta süren programın sonunda, etkileşimli okuma yapan ailelerin soru sorma becerilerinde, çocuklarına dönüt vermelerinde, çocuklarının fikirlerini genişletmelerinde, resimleri adlandırmalarında üstünlük olduğu ortaya çıkmıştır.

Brayko (2012) okul sonrası Latino toplum organizasyonundaki çift dilli öğrencilerin dil, okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkileşimli okumanın etkisini incelemiştir. Çalışmaya orta düzey sınıftaki (ilkokul 3-5) 5, 9-11 yaşında ve 5-6 yaşında 5 öğrenciyi dahil etmiştir. Haftada 2 oturum olmak üzere 8 hafta süren etkinliğin sonunda; küçük yaş grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama ve sözlü dil üretiminde gelişme gösterdiği ortaya çıkarken yaşlı büyük öğrencilerin okuduğunu değerlendirmede daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır.

McIlwain (2012) akranla sürdürülen etkileşimli okumanın şehir dışı bölgelerdeki çocukların arkadaşlık bağında ve kelime sürdürülebilirliğine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 14 eşli (6 tane 11-12 yaş, 6 tane 4-5 yaş), 1 tane de üç kişiden oluşan grubu dahil etmiştir. Karma yöntemle başvurduğu çalışmada, 6. sınıfta okumakta olan 14 öğrenciden 6 çiftini rastgele seçmiştir. 1 tane de üçlü grup oluşturmuştur. Haftada 4 gün olmak üzere 6 hafta boyunca süren etkileşimli okuma oturumlarını gözlemiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin arkadaşlarıyla yaptıkları etkileşimli okumada, arkadaşlarına olan bağlılıklarının arttığını, kelime bilgilerinde de etkili olduğunu tespit etmiştir.

McMonigle (2012) cesaret, empati ve sevgi bağlantılı sosyal becerilerin okul öncesi çocuklara öğretilmesinde etkileşimli okumanın etkisini keşfetmeyi amaçlamıştır. Nitel durum

deseninden faydalanmıştır. Örneklem olarak 3 orta gelirli anne ve 5 yaşındaki çocuklarını belirlemiştir. Görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi çoklu formlarla topladığı verilerin sonunda; anne ve çocukların sevgi, cesaret ve empati ile bağlantılı sosyal becerileri anlamada ileri seviyede gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların hem bilişsel hem de davranışlarında etkileşimli okumanın başlangıcına göre farklılıklar yaşadıklarını görmüştür.

Pamparo (2012) otizmlili çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkileşimli okumanın etkisini incelemek amaçlı yaptığı çalışmaya, 3-5 yaş aralığındaki 14 otizmlili çocuk ve 22-62 yaş aralığındaki 13 okul personelinin dahil etmiştir. Haftada 3-4 kez olmak üzere 5 hafta süren etkileşimli okuma uygulamasının, çoğu öğrencinin erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Switalski (2012) okul öncesi öğrencilerin, ebeveynleri ile birlikte yaptıkları etkileşimli okumanın, alıcı ve ifade edici dil söz varlıklarındaki gelişimi incelemiştir. Çalışmaya 5 öğrenciyi seçmiştir. Çalışmasında çoklu durum araştırmasından yararlanmıştır. Toplam 6 hafta süren ve haftada 3 kez uygulanan etkileşimli okumanın her bir oturumu 15 dakika sürmüştür. Öğrencilerden 2'sinden 3 hafta, 1'inden 6 hafta, 1'inden 7 hafta, 1'inden de 9 hafta boyunca veri toplamıştır. Çalışma sonunda, ev tabanlı etkileşimli okuma uygulaması alan çocukların ifade edici ve alıcı dil söz varlıklarında artış olduğunu görmüştür.

Cutting (2011) tarafından video tabanlı etkileşimli okumanın, okul öncesi çocukların bakıcılarının performansındaki etkisini incelemiştir. Çalışma grubu olarak 2 deney ve 1 kontrol grubu belirlemiştir. Kontrol grubundaki 4-5 yaşında 12 çocuk ve bakıcısı geleneksel okuma, 14 çocuk ve bakıcısı sadece video ile etkileşimli okuma, 14 çocuk ve bakıcısına da video ile etkileşimli okuma yapmış ve uygulamaları hakkında geri dönüt vermiştir. Toplam 4 haftalık programın sonunda, deney gruplarının etkileşimli okuma tekniklerini kullanma puanlarında artış olduğu, deney grubundaki ebeveynlerin etkileşimli okumaya katılım konusunda ilgili olduğu gözlenirken, ebeveynlerin etkileşimli okuma sorularını kullanımlarında farklılaşma olmadığı gözlenmiştir.

Lever ve Sénéchal (2011) aile ile yapılan etkileşimli okumanın; çocukların konuşma, öykü kurgulama becerisine etkisini incelemiştir. Okul öncesi dönemde bulunan 5 yaşındaki 21 çocuğu etkileşimli okuma uygulamasına, 19 çocuğu geleneksel okuma yöntemine dahil etmiştir. Öntest-sontest ile elde edilen verilerin analizleri sonucunda; deney grubundaki çocukların; hikaye anlama ile ilgili anlatı unsurlarının, öyküleme yapılarının arttığını, dil karmaşalarının azaldığını, ifade edici dil becerilerinin geliştiğini görmüştür.

Opel, Ameer ve Aboud (2011) Bagnladeş'in kırsal bölgesinde yaşayan 153 okul öncesi çocuğun (78 deney grubu, 75 kontrol grubu) ifade edici dil becerilerinin gelişiminde etkileşimli okumanın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, 170 kelime bulunan zor seviyeli test, ön

test ve son test olarak kullanılmıştır. Çalışma sonunda, deney grubundaki çocukların ifade edici dil becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Plattus (2011) otizmlı çocukların ifade edici söz varlığını geliştirmede etkileşimli okumanın etkisini incelemek amaçlı yaptığı çalışmada, basit deneysel yöntemle başlamıştır. 5-7 yaş aralığındaki 5 otizmlı çocuğun katıldığı çalışmanın sonunda, çocukların söz varlığının geliştiği görülmüştür.

Urbani (2011) işitme engelli öğrenciler ile etkileşimli okuma yapan öğretmenlerin deneyimlerini incelemiştir. Çalışmada, nitel durum deseninden faydalanmıştır. Çalışmaya, 6-11 yaşındaki 4 öğrenci ve 4 öğretmeni katılmıştır. Görüşme ve gözlem ile elde edilen veriler video ile kayıt altına almıştır. Uygulamaların öncelikle öğretmenin bilgi eksikliğinden, sonrasında ise uygulamanın zorluğundan dolayı etkili yapılamadığı tespit edilmiştir.

Ariaz (2010) çift dilli çocukların kelime bilgisini artırmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenmede etkileşimli okumanın etkisini incelemiştir. Çalışmaya; 6-7 yaş arasında ana dili İspanyolca, ikinci dili İngilizce olan 3 çocuk ve 2 ebeveynini seçmiştir. Annelere her oturumu 15 dakika olan etkileşimli okuma eğitimi verdikten sonra; aileler 1. okumalarında geleneksel İspanyol kitaplarını, 2. okumada geleneksel İngilizce kitaplarını, 3. okumada çift dilli e-kitap ile etkileşimli okuma yapmıştır. 6 İspanyolca, 7 İngilizce, 7 çift dilli kitap kullanılan program, 8 oturum sürmüştür. Öntest ve sontestte kelime kazanımı konusunda gruplar arasında farklılaşma olmadığı, tüm katılımcıların İngilizce kelime ediniminde önemli gelişme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baker (2010) okul öncesi çocukların, ebeveynleri ile evde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının etkisini incelemiştir. Çalışmayı 80 okul öncesi çocuk, ebeveyn ve öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda; yüksek riskli çocuklar için etkileşimli okumanın daha az etkili olduğunu tespit etmiştir. Çocukların ders dışında yaptıkları etkileşimli okuma uygulamalarının; ailenin medeni durumuna, sosyal desteğine, ev öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Etkileşimli okumanın çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinde farklılık gösterdiğini; yüksek gelirli ailelerin çocuklarının kelime tanıma düzeylerinin düşük olduğu, kurallara uymayan ve saldırgan çocukların dil ölçütlerinde daha çok gelişme gösterdiğini, ailenin depresif durumunun uygulama ile düşük ilişkili olduğunu, aile disiplin tarzı ile uygulamanın ilişkisiz olduğunu tespit etmiştir.

Boit (2010) tarafından Amerika'da okul öncesi çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde geleneksel okuma ile etkileşimli okuma uygulamasını karşılaştırmıştır. Çalışmaya, okul öncesi dönemde bulunan 23 öğrenci deney grubu (etkileşimli okuma müdahale grubu ve öğretmenleri), 23 öğrenci ikinci deney grubu (eğitimden geçirilen etkileşimli okuma müdahale grubu) ve 17 öğrenci kontrol grubu (geleneksel okuma) olarak seçilmiştir. Karma yöntem kullanılan çalışmanın nitel kısmında görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Hem nicel hem de nitel veriler sonunda; etkileşimli okuma ve düzenlenmiş etkileşimli okuma uygulamalarının

çocukların okuryazarlık becerilerinde etkili olduğu; düzenlenmiş etkileşimli okuma grubundaki öğrencilerin hem kelime hem de sözlü dil becerilerinde en başarılı grup olduğu, düzenlenmiş etkileşimli okumanın etkileşimli okumadan daha üstün olduğu, düzenlenmiş etkileşimli okuma yapan öğretmenlerin etkileşimli okumanın tekniklerinin her iki tekniğini de kullandığı tespit edilmiştir. Etkileşimli okuma programının hem öğrencilere hem de öğretmenlerin kendilerine fayda sağladığı fakat düzenlenmiş etkileşimli okumada grubunda bulunan öğretmenlerin uygulamada daha istekli ve konuşmaya daha çok zaman harcadıkları, daha çok soru sordukları ortaya çıkmıştır.

Colangelo (2010) riskli okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil, okuma, kelime tanıma, öyküleme becerilerinde etkileşimli okumayı değerlendirmiştir. Çalışmaya okul öncesi dönemde bulunan 4-6 yaş aralığında bulunan 17 öğrenciyi kontrol grubu, 4-7 yaş aralığında bulunan 18 öğrenciyi deney grubu olarak seçmiştir. Toplam 4 aylık bir sürede gerçekleşen etkinlik, 11 oturum sürmüştü ve etkinliğin sonunda; yaşı küçük çocukların kelime tanıma, okuma ve okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde yararlı ve oldukça düşük maliyetli bir etkinlik olduğu ortaya çıkmıştır.

Gear (2010) tarafından evlerde ebeveynlerle birlikte gerçekleştirilen etkileşimli okumanın çocukların fonolojik farkındalıklarına ve erken okumalarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya, okul öncesi dönemde bulunan 4-5 yaş aralığında bulunan 6 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Haftada ebeveynlere göre değişim gösteren oturum sayıları (haftada 2-6 kez) 9 hafta boyunca devam etmiştir. Çalışma sonunda; çocukların hepsinin fonolojik farkındalık ve erken okuryazarlık becerilerini kazandığı, etkileşimli okumanın, çocukların ebeveynleri ile okuma isteklerinde olumlu etki yarattığı tespit edilmiştir.

Hermanns (2010) Latin İngilizce dili öğrenen okul öncesi öğrencilerin İngilizce ve İspanyolca kelime bilgisinin gelişiminde etkileşimli okumanın etkisinin incelemiştir. Çalışmaya 10 Head Start sınıfında bulunan 138 öğrenci; sadece İngilizce bilenlerin olduğu müdahale grubu (4 sınıf 52 çocuk), İngilizce ve İspanyolca bilenlerin olduğu müdahale grubu (4 sınıf 58 çocuk) ve İspanyolca bilenlerin olduğu kontrol grubu (2 sınıf 28 kişi) katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin tümünün ana dili İspanyolca'dır. Deney grubundaki öğretmenler öğrencileri ile 12 hafta boyunca haftada 2 kez kitap okumuşlardır (hedefleri haftalık 6 kelime öğretimi). Çalışma sonunda; her iki deney grubundaki öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerinde kontrol grubuna göre artış olduğu gözlenmiştir. Etkileşimli okumanın okul öncesi İngilizce öğrenen çocukların kelime bilgisini arttırdığı, İngilizce ve İspanyolca bilen deney grubundaki öğrencilerin hem İngilizce hem de İspanyolca kelime bilgilerini artırdığı fakat sadece İngilizce bilen deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgilerini daha fazla artırdığı, çocukların ana dil gelişimini desteklediği tespit edilmiştir.

Huebner ve Payne (2010) tarafından okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlere etkileşimli okuma uygulamasını öğretmek amacıyla yapılan çalışmaya, 2-3 yaşındaki 78 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. 4-8 hafta süren programın etkisi yarı deneysel desen ile belirlenmeye

çalışılmıştır. Çalışma sonunda, çocukların erken okuryazarlık becerilerinde ebeveynlerin yardımının önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Kim (2010) çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde, aileyi çocuğuyla etkileşimli okumaya cesaretlendirmenin önemini araştırmıştır. Çalışmaya 2.5-3.5 yaş aralığında bulunan 52 çocuğu deney grubu, 29 çocuğu kontrol grubu olarak atamıştır. Çalışmada, 18 öğretmen tarafından 81 aileye etkileşimli okuma ile ilgili eğitim verilmiştir. 6 haftalık çalışma sonunda; tüm gruplarda bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği, deney grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil ile yazı farkındalıklarının geliştiği görülmüştür.

Malani vd. (2010) tarafından etkileşimli okumanın dil gelişimindeki gücünü ortaya çıkarmak amaçlı yapılan meta analiz çalışmasında; 1988-2007 yılları arasında yapılan 16 deneysel çalışma incelenmiştir. Etkileşimli okumanın çocukların ifade edici ve alıcı dil becerilerini geliştirdiği, yaşlı küçük çocukların büyük çocuklara göre etkileşimli okuma faaliyetlerine daha fazla ilgi gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Reese vd. (2010) düşük gelir düzeyine sahip annelerin çocuklarının sözlü anlatım, erkenokuryazarlık becerilerinin ve dil becerilerinin gelişiminde etkileşimli okumanın etkisini araştırmıştır. Çalışmasında deneysel desenden faydalanmıştır. Beyaz ırklı annelerin çocuklarının ifade edici kelimeleri daha iyi hatırladığı, ayrıntılı öyküleme yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Robb (2010) ekran tabanlı etkileşimli kitapların 4.5-5.5 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık, hikaye içeriğini anlama, hikayeyi basamaklandırma, öyküleyici metinleri tek başına hatırlama becerisini incelemiştir. Çalışmaya 96 çocuğu dahil etmiştir. İnteraktif kitapları ebeveynleriyle 23 çocuk, interaktif kitapları tek başına 21 çocuk, interaktif olmayan kitapları ebeveynleriyle 22 çocuk ve yazılı kitapları ebeveynleri ile 24 çocuk okumuştur. Çalışma sonunda; ebeveynle etkileşimli okuma tiplerinin ve sayısının okuma gruplarında farklılık gösterdiği fakat bireysel kitap okuyan çocukların hikayeyi anlamada yetersiz kaldıkları görülmüştür. Hem ebeveynle kitap okuyanların hem de interaktif kitapları ebeveynle okumanın hikayeyi anlamada daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Hikayeyi anlamada interaktif kitapları öğrencilerin yalnız ya da ebeveynleri ile okumaları arasında fark bulunamamıştır. Ekrandan okuma ile basılı kitaptan okumanın hikayeyi anlama, basamaklandırma ve tekrar anlatmada farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Tsybina (2010) ifade edici söz varlığı gecikmiş çift dilli okul öncesi çocuklarda etkileşimli okumanın uygulanabilirliğini incelemek amaçlı yaptığı çalışmada, deneysel desenden yararlanmıştır. Çalışmanın deney grubuna 2-4 yaş aralığındaki ifade edici dili gecikmiş 6 çocuk alınmış ve 6 haftalık uygulama yapılmıştır. Çalışma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin her iki dildeki hedef kelimeleri kontrol grubuna göre daha iyi derecede öğrendiği ortaya çıkmıştır. Anneleri ise etkileşimli okumanın önemli bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir.

Tsybina ve Eriks-Brophy (2010) ifade edici dil becerisi gecikmiş iki dilli (İspanyolca ve İngilizce) 22-41 aylık okul öncesi öğrencilerde etkileşimli okumanın uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 42 okul öncesi öğrencisini seçmiştir. İspanyolca ve İngilizce dillerinde hedef kelimelere ulaşmak amacıyla aile destekli iletişim becerileri envanteri verileri toplamıştır. Verilerin analizi sonucunda; deney grubu öğrencilerinin her iki dilde hedeflenen kelimedenden fazlasını öğrendiğini, kelime üretmede daha başarılı olduğunu görmüştür. Aileleri ise etkileşimli okumanın kelime öğrenmede etkili olduğunu ifade etmiştir.

Mincic (2009) okul öncesi çocukların söz varlığında ve sosyo duygusal becerilerini artırmada etkileşimli okumanın etkisini incelemiştir. Çalışma grubuna 27 öğretmen (14 deney 13 kontrol) ve 114 (deney 49, kontrol 65) 3-5 yaş aralığındaki öğrenciyi belirlemiştir. Çalışma sonunda; deney grubundaki öğrencilerin söz varlığının arttığı, hikaye okumaya daha istekli katıldığı, çocukların duygusal tartışmalarında öğretmen becerilerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların söz varlığında, duygu bilgisinde ve üreticiliklerinde etkileşimli okumanın etkili olduğu, sosyo duygusal gelişimlerinde de faydalı ve etkili olduğu tespit edilmiştir.

Roselli (2009) okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma yaparkenki işbirliklerini ve etkileşimli okumayı kullanma çabalarının mesleki gelişimlerine katkısını araştırmıştır. Çalışmaya 4 okul öncesi öğretmenini dahil etmiştir. Çalışmada öğretmenlere iki kez mentörlük yapmış, 2 kez de mentörlük bittikten sonra gözlemlemiştir. Nicel ve nitel gözlemler sonunda; 4 öğretmenin de erken okuryazarlık uygulamalarını değiştirdiği, koçluk yaparken daha çok etkileşimli okuma soruları kullandıkları ve çocukların konuşmalarına daha çok fırsat tanıdıkları görülmüştür. Bunun yanında koçluktan önce öğretmenlerin etkileşimli okuma sorularını daha az kullandıkları ve çocukların konuşmalarına daha az vakit verdiği ortaya çıkmıştır.

Tsai (2009) tarafından Tayvan'daki işitme engelli çocukların dil kazanımında etkileşimli okumanın etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, basit deneysel desenden faydalanılmıştır. Toplam 4 sınıftaki 16 çocuğun (3-6 yaş) ve öğretmenlerinin katıldığı uygulama 8 hafta sürmüştür. Etkileşimli okumanın çocukların alıcı dil söz varlığında pozitif etki yarattığı görülürken, çok önemli değişiklik yaratmadığı görülmüştür. Çocukların sözlü dil ifade becerilerinde ise önemli artış olduğu, dinlediğini anlama ve söz dizimi becerilerinin ilerleme sürecinde önemli etki yarattığı ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin de etkileşimli okuma müdahalesinde yüksek derecede olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Udaka (2009) beşinci sınıf öğrencilerinin çapraz yaş akran rehberliği ile okul öncesi çocuklarla yaptıkları etkileşimli okuma uygulamalarının; okul öncesi çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine yansımaları, 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarındaki gelişmeyi incelemiştir. Karma yöntemden yararlanılan çalışmanın nicel kısmında deneysel yöntem, nitel kısmında ise görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. 18 5. sınıf (9-11yaş) ile 28 okul öncesi öğrencisi (4-5 yaşındaki 15 öğrenci deney, 13 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur) ile yürütülen çalışmada, 5.

sınıf öğrencilerine rehberlik yapmaları için etkileşimli okuma eğitimi verilmiştir. Haftada 3 kez, her oturumu 30 dk. süren 8 haftalık çalışmanın sonunda; deney grubundaki öğrencilerin hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu değişiklik olduğu, etkileşimli okumanın 5. sınıf öğrencilerinin hem eğlenceli okuma hem de genel okuma tutumlarında pozitif etki yarattığı ve 5. sınıf öğrencilerinin etkileşimli okuma deneyiminin kendilerinde pozitif etki bıraktığı ortaya çıkmıştır.

Briesch vd. (2008), etkileşimli okuma konusunda ticari video eğitim programları alan bakıcılar, videoları izledikten sonra bakmakla sorumlu oldukları 6 okul öncesi çağı çocuk ile etkileşimli okuma gerçekleştirmiştir. Videolu etkileşimli okuma programının bakıcılarda; hatırlama, tekrar etme ve genişletme sorularını iyi kullanmalarını desteklediği, bakıcıların en fazla wh. ve değerlendirme sorularını kullanmalarını sağladığı ortaya çıkmıştır.

Chow, McBride-Chang, Cheung ve Chow (2008) Çin'de okul öncesi dönemde bulunan 4-6 yaş arasındaki 148 öğrencinin dil ve okuryazarlık becerisinde etkileşimli ve paylaşımlı kitap okumanın etkisini incelemiştir. Çalışmada ailelere evde eğitim verilmiş ve 12 haftalık etkileşimli okuma programı yürütmeleri istenmiştir. Dört gruplu deneysel çalışmanın sonunda; etkileşimli okuma yapan deney grubundaki çocukların kelime bilgisinin, etkileşimli okuma ve morfolojik eğitim grubundaki çocukların yazı tanıma ve morfolojik farkındalık bilgilerinin arttığı, her iki grupta ise okuma ilgisinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Duran (2008) tarafından etkileşimli okuma sırasında İngilizce veya anadilleri İspanyolca'yı kullanırken sözlü iletişimlerini analiz etmek istemiştir. Çalışmaya İngilizce konuşan ve İspanyolca konuşan öğretmenler ile birlikte 4-5 yaş aralığında bulunan 4 öğrenciyi seçmiştir. Çalışma sonunda; İngilizce konuşan öğretmenlerin daha çok okuryazarlık stratejileri kullandığı görülmüştür. Her çocuk ve yetişkin arasında gerçekleşen etkileşimli okuma sırasında sözlü iletişimin niteliği dört katılımcıda da dikkate değer farklılık gösterdiği, cevap kalitesinde İngilizce konuşanların (%32), İspanyolca konuşanlardan (%26) daha iyi olduğu görülmüştür.

Gladwin ve Stepp-Greany (2008) tarafından öğretmen destekli etkileşimli okumanın, geleneksel öğretim modeline göre okuduğunu anlamada etkisini belirlemek amaçlı yapılan çalışmaya, 52 öğrenci (27 kontrol, 25 deney grubu) dahil edilmiştir. Deneysel desenden faydalanılan çalışma sonunda; öğretmen destekli etkileşimli okumanın okuduğunu anlamada etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Lever (2008) okul öncesi çocukların hikaye anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla yürüttüğü 2 gruplu deneysel çalışma 8 hafta sürmüştür. Düşük sosyo ekonomik düzeye sahip 40 okul öncesi çocuğun (21 deney grubu, 19 kontrol grubu) katıldığı çalışmanın sonunda; yapı ve bağlam bakımından deney grubundaki öğrencilerin son test puanları lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Dil karmaşıklığı ve uyumda gruplar arası anlamlı farklılık çıkmasa da genel anlamda

etkileşimli okumanın düşük gelirli ailelerin çocuklarının sözlü dil gelişimlerini artırdığı gözlenmiştir.

Mol vd. (2008) tarafından ebeveyn- çocuk etkileşimli okumanın katma değerini belirlemek amaçlı yapılan meta-analiz çalışmasında 16 çalışma incelenmiştir. Çalışmalardan; anne çocuk arasındaki iletişimde etkileşimli okumanın etkili olduğu, etkileşimli okumanın 2-6 yaş çocuk ve ebeveynleri arasında daha çok gerçekleştiği, büyük çocuklarda küçükler kadar etkili olmadığı, etkileşimli okuma esnasında düşük eğitim düzeyindeki ailelerin çocukları ile daha az etkileşim kurduğu, dil ve okuryazarlık açısından riskli çocukların etkileşimli okumadan daha az yararlandığı, etkileşimli okumada okuryazarlığa teşvik edici uyarıcılar kullanılabileceği elde edilmiştir.

Domack (2005) okul öncesi dönemde bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amaçlı yaptığı çalışmaya; 4 yaşındaki 17 okul öncesi öğrencisini (7'si kontrol grubu ve 10'u deney grubu) dahil etmiştir. Çalışma sonunda; etkileşimli okumanın, okuryazarlığın başlamasında önemli gelişme gösteremese de çocukların okuma sürecini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Fung vd. (2005) tarafından Hong Kong'taki işitme engelli çocukların kelime bilgisini artırmada etkileşimli okumanın önemini belirlemek için yapılan çalışmaya, 28 öğrenci (17 deney grubu, 11 kontrol grubu) katılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımının deneysel deseninden faydalanılan çalışmanın sonunda; işitme engelli öğrencilerin etkileşimli okuma sayesinde aileleri ile güçlü iletişim kurduğu ve işitme engelli çocukların söz varlığının arttığı ortaya çıkmıştır.

Davis (2004) okul öncesi öğrencilerin genel gelişiminde ve erkenokuryazarlık becerilerini kolaylaştırmada etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amaçlı yürüttüğü basit deneysel (öntest-sontest) çalışmaya, 4-6 yaş aralığında bulunan 8 öğrenciyi çalışma grubu olarak belirlemiştir. Uygulama 5 hafta sürmüştür. Uygulamanın sonunda; çocukların erken okuryazarlık puanlarının arttığı, ebeveyn-çocuk etkileşiminde artış yaşandığı, ebeveyn ve çocukların sorulara verdikleri cevaplarda artış olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlere verilen eğitimin ebeveynlerin etkileşimli okuma davranışlarını artırdığı, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma stillerini değiştirdiği görülmüştür. Çocukların fonolojik farkındalık düzeylerinde, ses ve yazı sürecini anlamalarında artış olmasına rağmen alıcı dil, konuşma ve sözlü dil puanları arasında farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır.

Chow ve McBride-Chang (2003) tarafından Hong kong'taki okul öncesi çocukların okuryazarlık ve dil gelişimlerinde etkileşimli okumanın etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmaya, 3 öğrenci grubu (29 deney, 28 kontrol, 29 geleneksel okuma grubu) dahil edilmiştir. Çalışma sonunda, ailesi ile etkileşimli okuma yapan deney grubu öğrencilerinin dil ve okuryazarlık becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Brickman (2002) İspanyolca konuşan annelerin etkileşimli okuma uygulamalarını kullanmalarının etkisini incelemiştir. alışmada, yarı deneysel desenden faydalanmıştır. Çalışmaya;

4-6 yaş arasındaki 17 çocuk ile 16 ebeveynini deney grubu; 17 çocuk ile 15 ebeveynini kontrol grubu olarak seçmiştir. 6 hafta boyunca haftada 1 kez yaptığı etkileşimli okuma çalışmalarının sonunda; ailelerin etkileşimli okuma puanlarının yüksek olduğu, anne eğitim seviyesinin etkileşimli okumada farklılık yaratmadığı, hem kontrol hem de deney grubundaki çocukların erken okuryazarlık puanlarında önemli artış olduğu, çocukların alıcı dil kelimeleri arasında istatistiksel farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Kim ve Hall (2002) tarafından Koreli 9-10 yaşındaki 4 öğrencinin etkileşimli kitap okuma programı ile ikinci dilde iletişim kurma becerilerinin gelişimini incelemek için yaptığı çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin uygulama yeterliliğinde etkileşimli okumanın anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Yurt içinde yapılan etkileşimli okuma çalışmalarının, tamamına yakınının okul öncesi dönemde yapıldığı ve çalışmaların sonucunda, etkileşimli okumanın öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini olumlu anlamda geliştirdiği görülmektedir. Etkileşimli okumanın başarılı olmasında ise uygulamanın yapılış biçimi, ailenin katılımı ve demografik özelliklerinin yanında okulun bulunduğu bölgenin durumunun önemli olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan etkileşimli okuma çalışmaların da genellikle okul öncesi dönemde bulunan çocuklar ve gelişim geriliği yaşayan çocuklar üzerinde yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların sonucunda etkileşimli okumanın çocukların dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. Her yaş grubu bireyle yapılabildiği görülen etkileşimli okuma uygulamalarının, çocukların bilişsel becerilerinin yanında bireyler arasındaki iletişim ve aile içi iletişim gibi sosyal becerilerini de olumlu etkilediği görülmektedir. Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde; etkileşimli okumanın okul öncesi dönemde bulunan çocuklarla, ilkökul düzeyinde ise çoğunlukla gelişim geriliği yaşayan öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmaların sonucunda; etkileşimli okumanın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Fakat etkileşimli okuma uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğrencilerin demografik özelliklerinin, uygulayıcının etkileşimli okuma konusundaki deneyiminin önemli olduğu görülmektedir.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli/ Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde etkileşimli okumanın etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmada gerek verilerin toplanması gerekse analiz edilip yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarından oluşan “karma yöntem” kullanılmıştır. Karma yöntem; etrafımızdaki olgu ve olayların çok boyutlu ve karmaşık olması sebebiyle kullanılan, nicel ve nitel yaklaşımlarla veri toplama, analiz etmeye ve bütünleştirmeye fırsat veren araştırma modelidir. Bu yöntemin gömülü, açımlayıcı, çeşitleme ve açıklayıcı olmak üzere 4 çeşit deseni vardır (Cresswell & Plano-Clark 2007; Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada ise karma yöntemin açıklayıcı deseninden faydalanılmıştır. Açıklayıcı desende; nicel yöntemle verilerin toplanmasının ardından, bu verilerin analizinden yola çıkılarak nitel veriler toplanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel veriler, nicel araştırma verilerini yorumlarken destekleyici olarak kullanılır (Cresswell & Plano-Clark, 2007). Araştırmanın nicel kısmında; 2 deney (öğretmen-öğrenci arasında etkileşimli okuma, öğretmen-öğrenci-ebeveyn etkileşimli okuma) ve 1 kontrol grubu olmak üzere toplam 3 grupta bulunan öğrencilerin (öğretmen-öğrenci geleneksel okuma) okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinde ve ebeveynlerinin de çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Herhangi bir olay, olgu, kişi ve obje etkenini inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmesi, ortaya konulan bu sonucun benzer durumlara genellenebilmesi için yapılan deneysel araştırmalar; klasik deneysel, yarı deneysel ve basit deneysel yöntemden oluşmaktadır. Kontrol grubunun olması nedeni ile basit deneysel yöntemden farklılaşan yarı deneysel yöntem, grupların oluşturulmasının rasgele yapılmaması sebebi ile klasik deneysel yöntemden farklılaşmaktadır (Ekiz, 2009; Can, 2017; Çalık, 2013; Plano-Clark & Creswell, 2015). Ayrıca yarı deneysel desen; okullardaki mevcut düzeni bozmaması, uygulamaları kolaylaştırıcı olması sayesinde daha çok tercih edilmektedir (Çepni, 2010). Bu bağlamda 2 deney ve 1 kontrol grubunu oluşturan araştırmadaki öğrenciler, sınıflarının okula ilk kayıt oldukları zaman belirlenmiş olmasından dolayı, araştırma için rasgele farklı sınıflara yerleştirilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel yöntemden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise öğrenci ve ebeveynlerinin etkileşimli okuma uygulamaları ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla durum desenine başvurulmuştur. Durum deseni nitel ve nicel yaklaşımla yapılabilmektedir. Daha çok nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Nitel durum çalışmasında; bir durumla ilgili etkenler (bireyler, ortam, süreçler, olaylar vb.) bütüncül olarak incelenir ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl

etkilendikleri üzerine yoğunlaşır. Bu nedenle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada da etkileşimli okuma ile ilgili öğrenci ve ebeveynlerinin deneyimlerinin, görüşlerinin alınacak olması, kontrol grubundaki geleneksel okuma yönteminin gözlenecek olması nedeni ile durum desenine başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılan araştırmanın nitel kısmı, nicel kısımda elde edilen verileri destekler niteliktedir.

3. 2. Araştırma Grubu/Evren ve Örneklem/Katılımcılar

Bu çalışmaya katılan İlkokul 2. sınıf öğrencileri, önceden oluşturulmuş gruplar (ilkokul 1. sınıfta oluşturulmuş 6 sınıf) içerisinde 2 deney ve 1 kontrol grubu olacak şekilde rasgele oluşturulmuştur. Rasgele örnekleme; evrenden araştırmaya katılımcıların rasgele yöntemle seçildiği örnekleme türüdür (Ekiz, 2009). Bu türün seçilmesinin sebebi Trabzon ili Maçka ilçesi bir ilkokulda 6 şubeden oluşan 2. sınıf öğrencilerinden 3'ünün araştırmaya dahil edilmesinde eşit şansa sahip olmasıdır. Araştırmadaki öğrencilerin oluşturduğu 3 gruptan 2'sinin deney grubu olacak olması, bu araştırmaya katılacak olan ebeveynlerin belirlenmesinde ön koşul olmuştur. Yani deney gruplarından yalnızca 1 tanesindeki öğrencilerin ebeveynleri etkileşimli okuma uygulamasına katılmıştır. Bundan dolayı araştırmaya katılacak ebeveynler, uygun durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu çalışmanın araştırma grubunu ilkököl 2. sınıf öğrencileri ve ebeveynleri oluşturmaktadır. İlkokulda öğrencilere kazandırılması hedeflenen Türkçe dersi öğrenme alanlarından biri olan okuma alanının temel amacı olan okuduğunu anlama ve bu becerinin kazanılması için gereken akıcı okuma becerisini kazanmalarına yardımcı olmak için ilkököl 2. sınıf öğrencileri üzerinde yapılması planlanmıştır.

3. 2. 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Ait Bilgiler

Araştırmanın bu bölümünde; nicel kısımda yer alan deney gruplarındaki ve kontrol grubundaki öğrencilere ait bilgilere yer verilmiştir.

Kontrol grubundaki ve deney gruplarındaki öğrencilerin yarısına yakını erkeklerden (birinci deney grubu: %16,66, ikinci deney grubu: %13,33, kontrol grubu: %10), yarısından fazlası kızlardan oluşmaktadır (BDG: %16,66, İDG: %20 ve KG: %23,33). Öğrencilerin dörtte üçüne yakınının evinde kitaplık bulunmaktadır (BDG: %26,66, İDG: %23, KG: %23) ve öğrencilerin dörtte üçünden fazlası düzenli olarak kitap okumaktadır (BDG: %30, İDG: %20, KG: %30). BDG'deki öğrencilerin %40'ı, İDG'deki öğrencilerin %30'u kitap okumaktan hoşlanırken, KG'deki öğrencilerin %10'u kitap okumaktan hoşlanmaktadır. Tüm gruplardaki öğrencilerin yarısından fazlası kitap okumayı boş zamanı değerlendirmek amaçlı yapmaktadır (BDG: %70, İDG: %70, KG: %60).

Tablo 1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma Ön Testlerinden Elde Edilen Puanlarının Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Durum		Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Okuduğunu Anlama	Bilgilendirici	1. Deneysel grubu	10	14,30	2	2,483	,29
		2. deneysel Grubu	10	13,20			
		Kontrol	10	19,00			
	Öyküleyici	1. Deneysel grubu	10	18,50			
		2. deneysel Grubu	10	15,50			
		Kontrol	10	12,50			
Akcı Okuma	Hız ve Hatasızlık	1. Deneysel grubu	10	15,85	2	2,972	,23
		2. deneysel Grubu	10	18,70			
		Kontrol grubu	10	11,95			
	Prozodi	1. Deneysel grubu	10	13,55			
		2. deneysel Grubu	10	23,45			
		Kontrol	10	9,50			

*p<,05

Tablo 1’de yer alan Kruskal Wallis Analizi sonuçları gözden geçirildiğinde; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okumanın prozodi boyutunda ön testte elde edilen puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermesine rağmen (p<,05), akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutu, hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin okuduğunu anlama ön test puanlarının gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı (p>,05) tespit edilmiştir.

3. 2. 2. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlere Ait Bilgiler

Araştırmanın bu bölümünde; ebeveyn-çocuk okuma tutumu ölçeğini dolduran deneysel ve kontrol grubundaki öğrenci ebeveynlerine ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Ebeveyn-çocuk okuma tutumu ölçeğini dolduran ebeveynlerin cinsiyetleri incelendiğinde; birinci deneysel grubundaki ebeveynlerin tamamı, ikinci deneysel ve kontrol grubundaki ebeveynlerin yarısından fazlası kadındır. Tüm gruplardaki öğrenci ebeveynlerinin yarısından fazlası düzenli olarak kitap okumaktadır (BDG: %30, İDG: %16,66, KG: %16,66). Hatta bu öğrenci ebeveynlerinin dörtte üçünden fazlası, çocuklarıyla birlikte kitap okumaktadır (BDG: %33,33, İDG: %23,33, KG: %30).

Etkileşimli okuma uygulamasına katılan BDG’deki öğrenci ebeveynlerine ait demografik bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Etkileşimli Okuma Uygulamalarına Katılan Ebeveyn (Anne) Bilgileri

Cinsiyet	Eğitim	Meslek	Gelir	Ziyaret sıklığı
K	Önlisans	Çalışmıyor	Orta	Ayda 1 kez
K	İlkokul	Çalışmıyor	Orta	Ayda 1 kez
K	Lise	Çalışmıyor	Orta	Ayda 1 kez
K	İlkokul	İşçi	Orta	Ayda 1 kez
K	Önlisans	İşçi	Orta	Ayda 1 kez
K	Önlisans	Çalışmıyor	Orta	Ayda 1 kez
K	Lise	Çalışmıyor	Orta	Ayda 1 kez
K	Lise	Çalışmıyor	Orta	Her zaman
K	Lise	Çalışmıyor	Orta	Ayda 1 kez
K	Lise	Çalışmıyor	Orta	Ayda 1 kez

Birinci deney grubu ile etkileşimli okuma uygulamalarına katılan ebeveynlerin tamamının kadın olduğu ve çoğunun lise mezunu olduğu görülmektedir. Tamamı orta gelirli olan ebeveynlerin çoğunun çalışmadığı (8) görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumları incelendiğinde ise 5'inin lise, 3'ünün ön lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Ebeveynlerin Çocukları ile Birlikte Okuma Tutumları Ön Testinden Elde Edilen Puanlarının Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Durum	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Ebeveynlerin Çocukları ile Birlikte Okuma Tutumları	1. Deney grubu	10	21,25	2	6,498	,04*
	2. Deney Grubu	10	13,20			
	Kontrol Grubu	10	12,05			

*p<,05

Tablo 3'teki Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre, çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumları ön testlerinden elde edilen puanların sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir (p<,05).

3. 2. 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Bilgiler

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinde etkisini incelemek amaçlı yapılan çalışmada, etkileşimli okuma uygulamalarına öğretmen ve aileleri ile

birlikte katılan birinci deney grubundan ve öğretmen rehberliğinde katılan ikinci deney grubundan rastgele seçilen 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Etkileşimli Okuma Hakkında Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Bilgiler

Öğrenci	Cinsi- yet	Anne Eğitim	Baba Eğitim	Anne Meslek	Baba Meslek	Okumayı Sevme	Okuma Sıklığı
BDG1	E	Ön lisans	Lise	Çalışmıyor	Serbest Meslek	Evet	Hergün
BDG2	K	İlkokul	İlkokul	Çalışmıyor	İşçi	Evet	Hergün
BDG3	K	Lise	Ortaokul	Çalışmıyor	İşçi	Evet	Hergün
BDG5	E	Ön lisans	Lisans	İşçi	İşçi	Evet	Hergün
BDG6	E	Ön lisans	Lisans	Çalışmıyor	Memur	Evet	Hergün
BDG8	E	Lise	Lise	Çalışmıyor	Memur	Evet	Hergün
İDG1	K	Lise	Lise	Çalışmıyor	Memur	Evet	Hergün
İDG2	K	Ortaokul	Lisans	Çalışmıyor	İşçi	Evet	Hergün
İDG4	K	Lisans	Ön lisans	İşçi	İşçi	Evet	Hergün
İDG6	E	Lisans	Ön lisans	Memur	işçi	Evet	Hergün
İDG7	E	Lise	Lise	Çalışmıyor	Çalışmıyor	Evet	Hergün
İDG9	K	İlkokul	İlkokul	Çalışmıyor	Çalışmıyor	Evet	Hergün

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan 12 öğrencinin (6 BDG, 6 İDG) 7’si kız, 5’i erkektir. Öğrencilerin annelerinin 4’ünün lise, 3’nün ön lisans, 2’sinin lisans mezunu; babalarının 4’ünün lise, 3’ünün lisans, 2’sinin ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Annesi çalışmayan öğrencilerin babalarının 6’sı işçi, 3’ü devlet memuru olarak çalışmaktadır. Öğrencilerin hepsinin okumayı sevdiği ve hergün düzenli olarak kitap okudukları görülmektedir.

3. 2. 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Ebeveynlere Ait Bilgiler

Etkileşimli okuma uygulamalarına katılan birinci deney grubundaki 10 ebeveyn arasından rastgele seçilen 6 ebeveyn ile etkileşimli okuma hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan ebeveynlere ait bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. (Bknz. Tablo 5).

Tablo 5. Etkileşimli Okuma Uygulamalarına Katılan Ebeveynlerden (Anne) Görüşme Yapılanlarına Ait Bilgiler

Ebeveyn	Cinsiyet	Eğitim	Meslek	Gelir	Okuma Durumu
BDGE1	K	Önlisans	Çalışmıyor.	Orta	Ara sıra
BDGE5	K	Önlisans	İşçi	Orta	Ara sıra
BDGE6	K	Önlisans	Çalışmıyor.	Orta	Ara sıra
BDGE7	K	Lise	Çalışmıyor.	Orta	Ara sıra
BDGE8	K	Lise	Çalışmıyor.	Orta	Ara sıra
BDGE9	K	Lise	Çalışmıyor.	Orta	Bazen

Etkileşimli okuma uygulamalarına katılan ebeveynlerden yarı yapılandırılmış görüşme yapılanların hepsinin kadın olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan ebeveynlerin yarısının ön lisans, diğer yarısının lise mezunu olduğu ve tamamına yakınının çalışmadığı görülmektedir. Orta geliri olduğu görülen ebeveynlerin çoğunun ara sıra okuduğu görülmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin kitap okumaya yeteri kadar zaman ayırmadığı düşünülebilir.

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama sürecinde yapılan işlemler ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı anlatılmaktadır.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

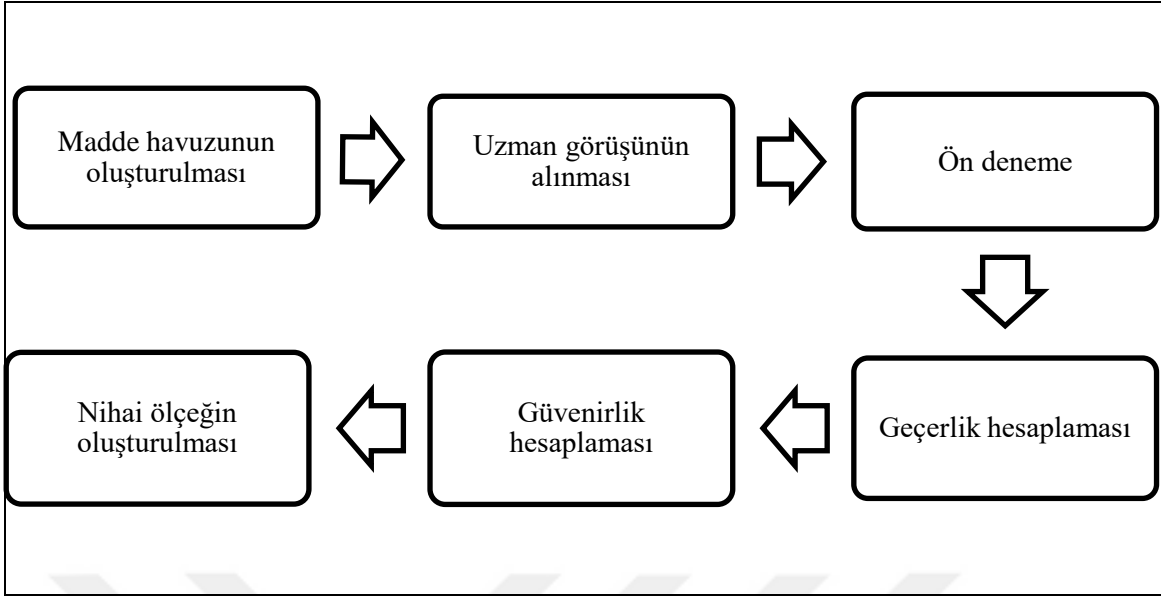
İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ve ebeveynlerinin çocuklarıyla okuma tutumlarında etkileşimli okumanın etkisini belirlemeye yardımcı olacak olan nicel veri toplama araçları ile nitel veri toplama araçlarına yer verilecektir.

3. 3. 1. 1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde, nicel verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “öğretmen akıcı okuma ölçeği”, “ebeveyn-çocuk okuma tutum ölçeği”, “bilgilendirici metin okuduğunu anlama testi” ve “öyküleyici metin okuduğunu anlama testi” yer almaktadır.

3. 3. 1. 1. 1. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından Doldurulan)

Öğrencilerin akıcı okumalarını belirlemek için ölçek geliştirilirken Bozdoğan (2009) ile Bozdoğan ve Öztürk’ün (2008) aşamaları izlenmiştir.



Şekil 5. Öğrenci akıcı okuma ölçeğinin geliştirme aşamaları

Ölçek hazırlanırken madde havuzu oluşturmak için öncelikle literatürde akıcı okuma ile ilgili geliştirilen ölçekler (González-Trujillo ve diğerleri, 2014), ilkokul öğrencileri ile yürütülen akıcı okuma çalışmaları ve Türkçe Öğretim Programı akıcı okuma kazanımları incelenmiş ve literatürde hız, hatasızlık ve prozodi alt boyutlarından oluşan akıcı okuma ile ilgili 40 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak olarak hazırlanan ölçek ilkokuma yazma alanındaki 3, ölçme değerlendirme alanındaki 1 ve birçok ölçek geliştirme çalışması yapmış 1 uzman olmak üzere 5 uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerdeki ifade bozuklukları düzeltilen ve “Okuma konusundaki yeterliliği okuma hızını etkiler.” maddesi çıkarılan taslak ölçek ön denemeye hazır hale gelmiştir. Ön deneme aşamasında 5 sınıf öğretmeninden tüm sınıftaki öğrencileri için tek tek doldurması istenen 4’lü likert ölçek “Hiçbir zaman (1), nadiren (2), genellikle (3) ve her zaman (4)” öğretmenler tarafından uygun bulunmuştur. Ölçek bu haliyle öğretmenlerin her öğrencisi için daha rahat doldurabilmesi adına internet ortamına aktarılmıştır. Trabzon ilinde çalışmakta olan ve 2., 3. ve 4. sınıf okutmakta olan 28 sınıf öğretmenine sosyal medya aracılığı ile gönderilmiştir ve öğretmenler sınıflarındaki tüm öğrenciler için tek tek ölçeği doldürmüştür. Ölçeğin geçerlik hesaplaması aşamasında ise açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Aynı değişkenleri ya da yapıyı bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan faktör analizinde KMO katsayısının 0.60 ‘dan büyük olmasına ve Bartlett’s testinin anlamlı ($p < .05$) olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002; Field, 2009; Otrar, Gülten & Özkan, 2012). Araştırmada ise bu değerlerin $KMO = .973$; Bartlett testi değeri $\chi^2 = 7544.337$; $sd = 276$ ($p = .00$) olduğu ortaya çıkmıştır. Geçerlik için açıklanan toplam varyans da aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	F. Yüklerinin Döndürülmüş								
	Başlangıç Öz Değerleri			Toplam Faktör Yükleri			Toplamları		
	Top	Vary%	Küm %	Top	Vary%	Küm %	Top	Vary%	Küm%
1	17,872	74,465	74,465	17,872	74,465	74,465	9,741	40,589	40,589
2	1,533	6,389	80,854	1,533	6,389	80,854	9,664	40,265	80,854
3	,686	2,859	83,713						
4	,381	1,588	85,301						
5	,368	1,535	86,836						
6	,331	1,379	88,215						
7	,288	1,199	89,414						
8	,281	1,173	90,586						
9	,252	1,052	91,638						
10	,227	,946	92,584						
11	,201	,837	93,421						
12	,174	,726	94,147						
13	,166	,693	94,839						
14	,163	,678	95,518						
15	,147	,615	96,132						
16	,142	,593	96,725						
17	,138	,576	97,301						
18	,121	,504	97,805						
19	,114	,477	98,282						
20	,109	,453	98,735						
21	,099	,414	99,149						
22	,079	,327	99,477						
23	,073	,304	99,781						
24	,053	,219	100,000						

İki faktörden oluştuğu görülen ölçeğin birinci alt boyutu hız ve hatasızlık toplam varyansın %40,589'unu, ikinci alt boyutu prozodinin %40,265'ini oluşturduğu; bu iki faktörün de ölçeğin toplam varyansının %80,854'ünü oluşturduğu görülmektedir. Toplam varyansın en az % 40 olması ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2002). Bu bağlamda öğrenci akıcı okuma ölçeğinin (öğretmen tarafından) faktör yapısının güçlü olduğü görülmektedir.

Faktör yüklerinin, işleme alınması için Varimax rotasyonunda 0.30 faktör yüküne, birden fazla faktörde verdiği yüksek değerin farkının ise 0,10'dan büyük olması gerekmektedir. Yoksa binişik madde olacağı için ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Akdağ, 2011; Comrey & Lee, 1992; Dede & Yaman, 2008; Field, 2002). Bununla ilgili yapılan işlem sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
1. 25 Metni tekrar okuduğunda okumayı daha kısa sürede tamamlar.	,902	
2. 11 Okuyacağı metni satır atlamadan dikkatli bir şekilde okur.	,854	
3. 33 Metni pürüzsüz bir şekilde akıcı okur.	,791	
4. 29 Yeni karşılaştığı kelimeleri düzeltme ve geri dönme hissi yaşamadan doğru şekilde okur.	,776	
5. 22 Metni en az ikinci kez okuması ilk kez okumasından daha hızlıdır.	,770	
6. 35 Metni kendine güvenerek okuduğu için hatasız ya da az hatalı okur.	,762	
7. 28 Kelimeleri kekelemeden tek seferde okur.	,755	
8. 32 Daha önce karşılaşmadığı kelimeyi okurken tahmin yeteneğini kullanır.	,751	
9. 39 Bir dakikada okuması gereken kelime kadarını (2. Sınıf 80. 3. Sınıf 90. 4. Sınıf 100) okur.	,741	
10. 31 Kelimeleri hecelemeden tek seferde okur.	,738	
11. 8 Metni arkadaşları ile seslendirdiklerinde (koro okuma) daha az hata yapar.	,735	
12. 5 Metni tekrar okuduğunda daha az hata yapar.	,724	
13. 26 Uzun kelimeleri (harf sayısı fazla) hatasız okur.	,706	
14. 6 Noktalama işaretlerine göre ses tonunu ayarlar.		,834
15. 18 Seslendirmesi gereken kelimelerin (örneğin; yeteeeeer!) süresini ayarlar.		,831
16. 24 Metnin akışına bağlı kalarak sesini yükseltip alçaltır.		,814
17. 15 Okurken sesinin tonunu nerede değiştireceğini bilir.		,802
18. 12 Okurken nefesini doğru kullanır.		,797
19. 21 Metindeki cümlelerde vurgulaması gereken kelimeleri uygun şekilde vurgular.		,794
20. 38 Metni sadece hıza odaklanmadan anlayacağı hızda okur.		,792
21. 3 Okurken noktalama işaretlerine dikkat eder.		,788
22. 27 Ses tonunu, metindeki noktalama işaretlerine uygun şekilde yükseltip alçaltır.		,778
23. 30 Öyküleyici metinlerde ses tonunu karakterin heyecan, üzüntü, korku gibi ruh hallerini yansıtacak şekilde ayarlar.		,761
24. 9 Okurken nerede duraklayacağını bilir.		,713

Tablo 7 incelendiğinde iki boyutlu ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin ,706 ile ,902 arasında yer aldığı görülmektedir. Maddelerin hangi boyutta olduğu Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Analiz Sonucu Oluşan Faktörler ve Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde sayısı	Maddeler
Hız ve Hatasızlık	13 madde	5. 8. 11. 22. 25. 26. 28. 29. 31. 32. 33. 35. 39
Prozodi	11 madde	3. 6. 9. 12. 15. 18. 21. 24. 27. 30. 38

Ölçeğin hız ve hatasızlık alt boyutunda 13 madde, prozodi alt boyutunda ise 11 madde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha hız ve hatasızlık alt boyutunda 0,975, prozodi alt boyutunda 0,975, toplamında 0,985 olarak bulunmuştur. Ayrıca %27 alt ve üst grupta puanların anlamlılığı bağımsız t testi ile madde toplam korelasyonları SPSS 21.0 programı aracılığı ile hesap edilmiştir ve Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Maddelerinin %27’lik Alt ve Üst Grup Puanları Arasındaki İlişisiz T Testi Sonuçları ve Madde Toplam Korelasyonları

Faktörler	Madde No	Alt %27 Grup		Üst %27 Grup		t	p	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		n= 119		n= 119				
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Hız ve Hatasızlık	M5	1,75	0,74	4,00	0,00	-33,25	,000**	,79
	M8	1,63	0,67	4,00	0,00	-38,31	,000**	,81
	M11	1,45	0,59	4,00	0,00	-46,84	,000**	,90
	M22	1,66	0,76	4,00	0,00	-33,43	,000**	,84
	M25	1,58	0,72	4,00	0,00	-36,72	,000**	,86
	M26	1,35	0,62	4,00	0,00	-46,67	,000**	,91
	M28	1,39	0,65	4,00	0,00	-43,70	,000**	,93
	M29	1,42	0,63	4,00	0,00	-44,60	,000**	,91
	M31	1,43	0,63	4,00	0,00	-44,38	,000**	,91
	M32	1,38	0,70	4,00	0,00	-40,80	,000**	,91
	M33	1,45	0,52	4,00	0,00	-47,05	,000**	,94
	M35	1,40	0,62	4,00	0,00	-46,05	,000**	,92
	M39	1,48	0,61	4,00	0,00	-45,19	,000**	,90
Prozodi	M3	1,33	0,63	4,00	0,00	-46,58	,000**	,88
	M6	1,34	0,63	4,00	0,00	-45,96	,000**	,90
	M9	1,35	0,66	4,00	0,00	-43,85	,000**	,90
	M12	1,32	0,64	4,00	0,00	-45,91	,000**	,90
	M15	1,32	0,64	4,00	0,00	-45,91	,000**	,91
	M18	1,29	0,61	4,00	0,00	-48,33	,000**	,88
	M21	1,40	0,67	4,00	0,00	-42,41	,000**	,92
	M24	1,40	0,66	4,00	0,00	-43,24	,000**	,91
	M27	1,40	0,62	4,00	0,00	-46,05	,000**	,90
	M30	1,32	0,60	4,00	0,00	-49,09	,000**	,92
M38	1,44	0,67	4,00	0,00	-41,61	,000**	,92	

Ölçek toplam puanlarına göre oluşturulan üst ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farkların hesaplanması yöntemi olan madde güvenilirlik analizinde gruplar arasındaki puan farklarının anlamlılığı ölçeğin iç tutarlılığının bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2011). Bu bağlamda Tablo de %27 üst ve alt grup puanları arasında farklılığın anlamlılığı bağımsız t-testi sonuçları ile görülmektedir ($p<0,01$). Teste göre puanların 33,25 ile 49,09 arasında değişkenlik gösterdiği ve her bir maddenin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Madde toplam korelasyon puanlarına bakıldığında ise 0,79 ile 0,94 arasında değiştiği görülmektedir. Bu anlamda ölçeğin maddelerinin sorunsuz olduğu görülmektedir.

Nihayetinde “Hiçbir zaman (1), nadiren (2), genellikle (3) ve her zaman (4)” şeklinde 4'lü likert tipteki ölçeğin 2 alt boyutta toplam 24 maddeden oluşmuştur.

3. 3. 1. 1. 2. Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutumu Ölçeği

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin çocukları ile okuma tutumlarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçekte Şekil 5'teki aşamalar izlenmiştir. Ölçeği geliştirmenin birinci aşaması olan madde havuzu oluşturulurken literatürde böyle bir ölçeğin olup olmadığı belirlenmiş ve sadece yurt dışında Brickman, (2002) tarafından geliştirilen bir ölçek olduğu görülmüştür. Ölçek incelenmiş, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri ile ulaşılan sonuçlardan yararlanılarak madde havuzu tamamlanmıştır. Ölçek geliştirmenin ikinci aşaması olan uzman görüşü aşamasında; taslak olarak hazırlanan 59 madde; 3 ilkokuma yazma alanında, 1 ölçme değerlendirme alanında, 1 de çok kez ölçek geliştirme çalışmasında bulunmuş uzmanın görüşleri doğrultusunda 23 madde uygun görülmemiş ve 36 maddeye düşürülmüştür. Ölçek geliştirmenin üçüncü aşamasında ise Trabzon ilindeki bir okulun bir sınıfındaki velilere pilot çalışma olarak uygulanarak son hali verilmiştir. Dördüncü aşamada açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrası KMO değerinin 0,915; Bartlett testi değerinin $\chi^2=4318,247$; $sd=171$ ($p=0,00$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında açıklanan toplam varyans puanları incelenmiştir.

Tablo 10. Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutumu Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Top	Başlangıç Öz Değerleri			Toplam Faktör Yükleri		
		Vary%	Küm %	Top	Vary%	Küm %	
1	7,694	40,496	40,496	7,694	40,496	40,496	
2	1,780	9,371	49,867				
3	1,391	7,321	57,188				
4	,877	4,615	61,803				
5	,865	4,554	66,356				
6	,702	3,694	70,051				
7	,670	3,527	73,578				

Tablo 10'un devamı

8	,595	3,130	76,708
9	,579	3,050	79,757
10	,558	2,937	82,694
11	,507	2,669	85,363
12	,477	2,511	87,874
13	,441	2,321	90,195
14	,418	2,199	92,394
15	,369	1,945	94,338
16	,335	1,761	96,099
17	,302	1,590	97,689
18	,240	1,263	98,952
19	,199	1,048	100,000

Tek faktörden oluştuğu görülen ölçeğin faktörü toplam varyansının %40,496'sını oluşturmaktadır. Faktör yüklerinin, işleme alınması için yapılan Varimax işlem sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeği Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktör
1. 20 Aile içi iletişim becerilerinin gelişmesi için çocuğumla birlikte okurum.	,730
2. 2 Çocuğumla birlikte okumak benim için eğlenceli bir aktivitedir.	,719
3. 34 Çocuğumla birlikte kitap okumak hobilerim arasındadır.	,705
4. 24 Çocuğumun anlamını bilmediği kelimeleri daha iyi öğrenmesi için onunla birlikte okurum.	,705
5. 30 Çocuğumun okuma isteği artsın diye çocuğumla birlikte okurum.	,679
6. 25 Akıcı okuması için çocuğumla birlikte okurum.	,674
7. 11 Evimizde keyifli bir ortam olması için çocuğumla birlikte sesli okuma yaparım.	,673
8. 18 Okuryazarlık becerisi gelişsin diye çocuğumla birlikte okurum.	,663
9. 16 Çocuğum kendini daha iyi ifade etsin diye onunla okurum.	,656
10. 1 Çocuğumla birlikte okumaktan keyif alırım.	,654
11. 4 Çocuğum benimle okuyacağı zaman sabırsızlanır.	,638
12. 7 Çocuğum benimle okurken çok keyif alır.	,603
13. 3 Çocuğumla birlikte okumadığım günlerde huzursuz olurum.	,597
14. 23 Çocuğumun yeni kelimeler öğrenmesi için birlikte okurum.	,583
15. 33 Çocuğumla okumama herhangi bir iş (ev işleri, mesleğimle alakalı işler) engel olamaz.	,576
16. 17 Çocuğumun konuşma becerisinin gelişmesi için birlikte okurum.	,557
17. 5 Çocuğum benimle okuma yaparken çok mutlu olur.	,550
18. 31 Çocuğumla birlikte okuma yaptığımda bana olan güveni artar.	,547
19. 6 Çocuğum, her gün kendisi ile okumam için bana ısrar eder.	,522

Tablo 11 incelendiğinde tek boyutlu ölçeğin 19 maddeden oluştuğu ve maddelerinin faktör yüklerinin ,522 ile ,730 arasında yer aldığı görülmektedir.

Ölçeğin beşinci aşamasında güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ve %27 alt ve üst grupta puanların anlamlılığı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,913 olduğu tespit edilmiştir. %27 alt ve üst grup puanlarının anlamlılık puanları aşağıda gösterilmiştir (Bknz. Tablo 12).

Tablo 12. Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutumu Ölçeği Maddelerinin %27'lik Alt ve Üst Grup Puanları Arasındaki İlişkisiz T Testi Sonuçları ve Madde Toplam Korelesyonları

Madde No	Alt %27 Grup n= 130		Üst %27 Grup n= 130		t	p	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
M20	3,00	0,97	5,00	0,00	-23,637	0,00**	,67
M2	3,092	0,92	5,00	0,00	-23,674	0,00**	,67
M34	2,22	0,80	5,00	0,00	-39,584	0,00**	,67
M24	3,38	0,87	5,00	0,00	-21,393	0,00**	,63
M30	3,37	0,88	5,00	0,00	-21,089	0,00**	,62
M25	3,11	0,91	5,00	0,00	-23,564	0,00**	,60
M11	2,323	0,81	5,00	0,00	-37,727	0,00**	,62
M18	3,02	1,05	4,61	0,59	-21,414	0,00**	,59
M16	3,215	0,92	5,00	0,00	-22,038	0,00**	,60
M1	3,069	0,97	5,00	0,00	-22,789	0,00**	,60
M4	2,185	0,82	5,00	0,00	-38,961	0,00**	,60
M7	3,054	0,93	5,00	0,00	-23,748	0,00**	,56
M3	1,856	0,70	5,00	0,00	-51,571	0,00**	,55
M23	3,58	0,76	5,00	0,00	-21,462	0,00**	,51
M33	2,39	0,78	5,00	0,00	-37,995	0,00**	,52
M17	3,085	1,03	5,00	0,00	-21,109	0,00**	,49
M5	3,177	0,97	5,00	0,00	-21,469	0,00**	,50
M31	3,09	1,00	5,00	0,00	-21,760	0,00**	,49
M6	1,692	0,62	5,00	0,00	-60,764	0,00**	,48

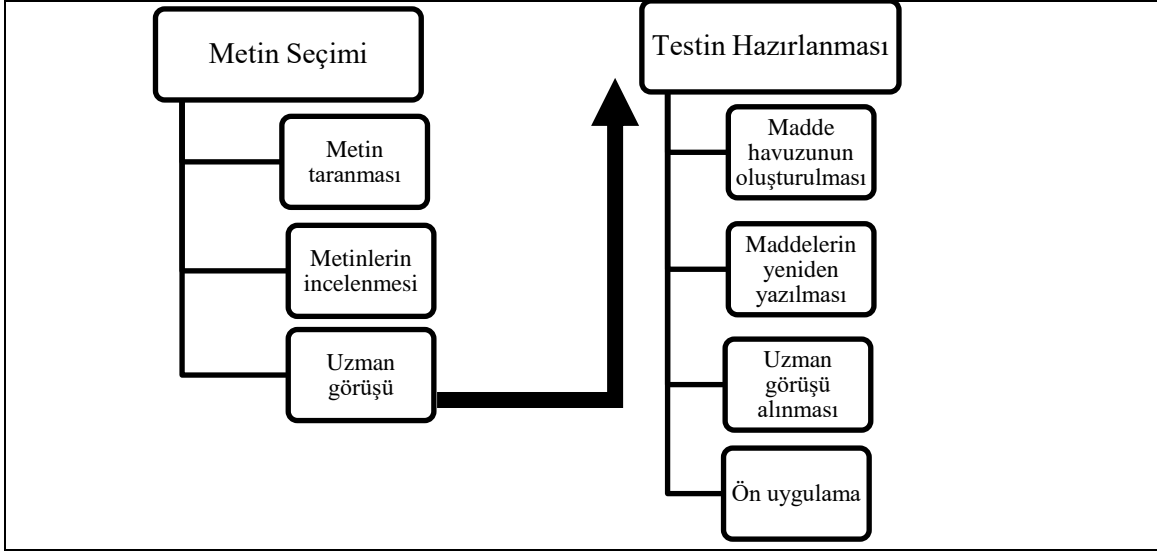
**p<0,01

Bağımsız t-testi yardımıyla yapılan %27 alt ve üst grupların puanlarının 21.89 ile 60.764 arasında yer aldığı ve her maddenin anlamlı olduğu görülmektedir (p<.05). Madde toplam korelasyon puanlarının ise 0.48 ile 0,67 arasında değiştiği görülmektedir. Bu anlamda ölçeğin maddelerinin sorunsuz olduğu görülmektedir.

Ölçeğin son aşaması olan nihai ölçeğin tek boyutlu toplam 19 maddeden oluştuğu görülmektedir. Maddeler “Hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5)” şeklinde 5’li likert tipte oluşturulmuştur.

3. 3. 1. 1. 3. Okuduğunu Anlama Testleri

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkileşimli okumanın etkisini belirlemek için “Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi” ve “Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi” olmak üzere iki adet okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Bu testler geliştirilirken Kuşdemir’in, (2014b) izlediği aşamalar yapılmıştır.



Şekil 6. Okuduğunu anlama testi geliştirme aşamaları

Okuduğunu anlama testi için gerekli olan metinlerin seçimi için öncelikle çocuk dergileri ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılı öncesinde ilkököl 2. sınıf Türkçe dersinde okutulan kitaplar incelenmiştir. Güç metinler okuduğunu anlamada öğrencilere zorluk yaşatmakta, çok kolay metinlerin ise öğrencilerin ilgisini düşürmektedir (Karatay, Bolat & Güngör, 2013). Bu nedenle Baş ve İnan-Yıldız’ın (2015) 2014-15 eğitim-öğretim yılında Doku Yayınları’na ait okullarda okutulan okunabilirlik açısından incelenen Türkçe ders kitabındaki metinlerden kolay olanları seçilmiştir.

Metinlerin taranmasının ardından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilkököl 2. sınıf okutmakta olan 6 sınıf öğretmeni ile birlikte kitaptaki tüm metinler gözden geçirilmiş ve hazırlanacak olan testin özgün olması adına kitaptaki etkinliklerden etkilenmemesi için serbest okuma metinlerinden 3 tane bilgilendirici metin (müzeler, sağlıklı yaşamak, tutumluluk ve para biriktirme), 3 tane de öyküleyici metin (Mutsuzluğun çaresi, üç balık, tembel çiftçiler) uzman görüşü için belirlenmiştir.

Uzman görüşüne hazır hale getirilen metinler Kuşdemir’in (2014b) hazırladığı “Metin İnceleme Formu” ile birlikte 5 ilkököl yazma alanındaki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar

tarafından forma göre puanlanan metinlerden 1 tanesi bilgilendirici, 1 tanesi de öyküleyici metin testi hazırlamak için belirlenmiştir.

Tablo 13. Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinler

Metinler	Türü	Yazarı	Okunabilirliği	Kullanım Amacı
Mutsuzluğun Çaresi	Öyküleyici metin	H. Hilal Kızılkaya	Kolay	Okuduğunu anlama testi
Müzeler	Bilgilendirici metin	Kitap için hazırlanmıştır.	Kolay	Okuduğunu anlama testi

Metinlerin belirlenmesinden sonra okuduğunu anlama testini geliştirmenin ilk aşaması madde havuzunun oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Bunun için öncelikle Türkçe Öğretim Programı'ndaki ilkökul 2. sınıf kazanımları incelenmiştir. Daha sonra daha önce geliştirilmiş literatürdeki okuduğunu anlama testleri incelenmiştir (Ceran, Oğuzgiray-Yıldız & Özdemir, 2015; Kocaarslan, 2015; Kuşdemir, 2014a). Açık uçlu sorulara göre test şeklinde hazırlanan sorularda öğrencilerin daha başarılı olması (Temizkan & Sallabaş, 2011), etkileşimli okumanın etkisini belirlemede eksik kalacağı düşünülerek testin açık uçlu sorularla hazırlanmasına karar verilmiştir. Her bir metin türü ile ilgili öğrencilerin hem metni anlamaya hem de metinle bağ kurmalarını sağlayacak üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek sorulardan oluşan 18 soruluk hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır.

Test geliştirmenin ikinci aşaması olan maddelerin yeniden yazımı aşamasında ise metin belirleme aşamasında görüşüne başvuru olan 6 sınıf öğretmenin yanında 1 Türkçe öğretmene başvurulmuştur. Öğretmenler tarafından dil bilgisi ve sınıf seviyesine uygunluk açısından incelenen ve 10 soruya düşürülen test 2019-2020 eğitim öğretim yılında Trabzon'da bir ilkökulda 2. sınıfta okuyan 15 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve cümlelerin okunabilirliği, cevap alanlarının yeterliliği pilot uygulamaya göre düzenlenmiştir.

Test geliştirmenin uzman görüşü alınması aşamasında uygun değil (0), gözden geçirilmeli (1) ve uygun (2) ifadelerinin bulunduğu form sınıf seviyesi, metindeki unsurlar, soru yazma kuralına uygunluk ve okuduğunu anlamayı ölçme özellikleri dikkate alınarak doldurulması gereken form hem öyküleyici metin okuduğunu anlama testi hem de bilgilendirici metin okuduğunu anlama testi ile birlikte 8 uzmana gönderilmiştir. Maddelerin kapsam geçerliliği Lawshe Tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü bildiren uzman sayılarının, madde ile ilgili görüş bildiren tüm uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile Lawshe tekniğine göre KGO elde edilir ve anlamlılık düzeyi için kabul edilen $\alpha = 0,05$ değeri için KGO'ların minimum değerleri aşağıda Tablo 14'te gösterilmiştir (Yurdugül, 2005, s. 2; Şencan, 2005).

Tablo 14. Okuduğunu Anlama Testi Kapsam Geçerlik Oranları için Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	16	0,42
9	0,75	17	0,37
10	0,62	18	0,33
11	0,59	19	0,31
12	0,56	20	0,29

İlkokuma yazma alanındaki 8 uzmanın okuduğunu anlama testlerine ilişkin görüşleri Lawshe tekniğine göre hesaplanmış (minimum=0.99) ve her maddenin KGO değerleri Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Okuduğunu Anlama Metinleri Kapsam Geçerlilik Oranı Değerleri

Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testindeki Maddeleri ile İlgili KGO Değerleri					Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testindeki Maddeleri ile İlgili KGO Değerleri				
o	N Uzman Görüşleri				Uzman Görüşleri				
	Uygun	Gözden Geçir	Uygun Değil	KGO	No	Uygun	Gözden Geçir	Uygun Değil	KGO
1	8	-	-	1,00	1	8	-	-	1,00
2	8	-	-	1,00	2	8	-	-	1,00
3	8	-	-	1,00	3	8	-	-	1,00
4	7	1	-	0,75	4	8	-	-	1,00
5	8	-	-	1,00	5	8	-	-	1,00
6	8	-	-	1,00	6	8	-	-	1,00
7	8	-	-	1,00	7	8	-	-	1,00
8	8	-	-	1,00	8	8	-	-	1,00
9	8	-	-	1,00	9	8	-	-	1,00
10	8	-	-	1,00	10	8	-	-	1,00
KGİ				0,98	KGİ				1,00

Ölçekteki maddelerin KGO değeri ise 0,75 – 1,00 arasındadır.

“Okuduğunu Anlama Testi”nde yer alan öyküleyici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0,98, bilgilendirici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan KGİ 1,00’dır. Bu sonuç hazırlanan “Okuduğunu Anlama Testi”nin maddelerinin kapsam geçerliği olduğunu göstermektedir.

Test geliştirmenin son aşaması olan ön uygulamada hazırlanan hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin okuduğunu anlama testi 42 öğrenciye uygulanmıştır. Öđrencilerden elde edilen cevaplar 6 ilkokul 2. sınıf öğretmeni ile birlikte incelenmiş ve testlerin cevap anahtarları oluşturulmuştur. Cevap anahtarında öğrencilerin eksiksiz verdikleri cevaplar (2), tam olmayan eksik verilen cevaplar (1), yanlış, alakasız, boř bırakılanlar (0) puanla değerlendirilmiştir. Bunun yanında puanlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamak için 2 deney grubu ve 1 kontrol grubunun her birinden 5 öğrenci olmak üzere rastgele toplam 15 öğrencinin ön test öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama testi sečilmiřtir. Seçilen öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama testine verdikleri cevaplar, araştırmacı ve 15 yıllık tecrübeye sahip sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. İki uzman tarafından değerlendirilen cevaplar arasındaki tutarlılık kappa testi ile hesaplanmıştır. Kappa testi iki ya da daha çok uzman tarafından yapılan puanlamanın güvenilirliğini test etmek için yapılmaktadır (Cohen, 1960, s. 46). Kappa istatistiği +1 ile -1 arasında değer almakta ve -1'e yaklaştıka puanlayıcılar arası uyumun düşük olduğu, +1'e yaklaştıka ise yüksek olduğu bilinmektedir (Fleiss, 1971). Landis ve Koch'a (1977) göre kappa (κ) istatistiğinin uyum düzeyleri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Kappa İstatistiğinin Yorumlanmasında Kullanılan Değer Aralıkları

Uyumun Gücü	K
Zayıf	< 0,00
Önemsiz	0,00 < 0,20
Düşük	0,21 < 0,40
Orta	0,41 < 0,60
Önemli	0,61 < 0,80
Yüksek	0,81 < 1,00

Bu bağlamda iki puanlayıcı tarafından puanlanan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama ön test puanlarından elde edilen Cohen'in kappa sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testinin Her Bir Maddesi İçin Hesaplanan Puanlayıcılar Arası Uyum Değerleri

No	Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi				Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi			
	κ	Ki-Kare	sd	p	κ	Ki-Kare	sd	p
S1	1,00	15,00	1	,00*	0,73	8,57	1	,00*
S2	0,84	10,91	1	,00*	0,70	18,75	4	,00*
S3	1,00	30,00	4	,00*	0,76	21,12	4	,00*
S4	0,88	21,67	4	,00*	0,70	16,20	4	,00*
S5	0,89	23,89	4	,00*	0,79	19,22	4	,00*
S6	1,00	30,00	4	,00*	1,00	15,00	1	,00*

Tablo 17'nin devamı

S7	0,84	10,91	1	,00	0,87	25,80	4	,00
S8	1,00	30,00	4	,00	1,00	30,00	4	,00
S9	1,00	30,00	4	,00	1,00	30,00	4	,00
S10	0,76	19,00	4	,00	0,88	24,00	4	,00

Puanlayıcılar arası uyum değerlerine bakıldığında; öyküleyici metin okuduğunu anlama testinin 10. sorusunun önemli, bunun dışındaki soruların yüksek uyum gösterdiği görülmektedir. Bilgilendirici metin okuduğunu anlamna testi maddelerinden ise ilk 5 sorunun önemli, sonraki 5 sorunun ise yüksek uyum göstermektedir.

Geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen ve son hali verilen öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama testlerine ait bilgiler Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Okuduğunu Anlama Testlerine Ait Bilgiler

Kullanım Amacı	Metinler	Uygulanacak Sınıf	Soru Sayısı	Araştırmadaki Kullanım Alanı
Okuduğunu Anlama	Mutsuzluğun Çaresi	2. sınıf	10	Ön ve Son Test
Düzyetini Belirleme	Müzeler	2. sınıf	10	Ön ve Son Test

3. 3. 1. 2. Nitel Veri Toplama Araçları

Etkileşimli okuma uygulamaları ile ilgili öğrencilerin ve ebeveynlerinin deneyim ve düşüncelerini belirlemek için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kontrol grubundaki öğretmenin Türkçe Öğretim Programı'na göre kitap okuma etkinlikleri yaptığı dersle ilgili bilgi almak amacıyla tutulan gözlem formu hakkında bilgi verilecektir.

3. 3. 1. 2. 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Etkileşimli okuma uygulaması ile ilgili öğrencilerin deneyim ve düşüncelerini almak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacının önceden hazırlamış olduğu görüşme sorularını, görüşme esnasında araştırılan kişilere esneklik sağlamak amacıyla yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına fırsat veren görüşme tekniğidir (Ekiz, 2009). Araştırma için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu 3 ilkokuma yazma alanındaki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra öğrencilere uygulanmak üzere son hali verilmiştir. Bu haliyle 5 sorudan oluşan formda şu sorular yer almaktadır: "Etkileşimli okumayı sevdiniz mi, en çok hangi özelliği dikkatinizi çekti; etkileşimli okumayı faydalı buldunuz mu, neden; okuma yaparken hangi okuma türünü seçersiniz,

neden; sizce etkileşimli okumayı geleneksel okumadan ayıran özellikler nelerdir?” Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, etkileşimli okuma uygulamalarına başlamadan önce demografik bilgilerini almak için verilen kodları (BDGÖ1, BDGÖ2,...) kullanıldığı için demografik bilgilerini betimleyecek sorular bulunmamaktadır.

Etkileşimli okuma uygulamalarına katılan birinci deney grubundaki ebeveynlerin uygulama ile ilgili deneyim ve düşüncelerini almak için de yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve aynı uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanların tavsiye ve önerileri doğrultusunda düzenlenen formda da 5 soru bulunmaktadır. Ebeveynlere sorulan bu sorular; “Çocuğunuzla okuma faaliyetleri yapıyor musunuz, bu faaliyetlerde hangi okuma türüne başvuruyorsunuz, bu süreçte çocuğunuzda ne gibi özellikler gözlemliyorsunuz; etkileşimli okumayı öğrendikten sonra hangi okuma türü ile çocuğunuza okumayı tercih edersiniz, neden; size göre etkileşimli okumanın geleneksel okumadan farkı ne; etkileşimli okumanın çocuğunuza bilişsel, duygusal, sosyal ve psikolojik alanda katkısı olduğunu düşünüyor musunuz, neler olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Formda, etkileşimli okuma sürecine başlamadan önce ebeveynlere (BDGE1, BDGE2, ...) kodlar verildiği için ebeveynlerin demografik bilgilerine ulaşmaya yarayacak sorular konulmamıştır.

3. 3. 1. 2. 2. Ders Gözlem Formu

Kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı’na göre işlenen kitap okuma sürecinde yapılan etkinlikler, öğretmen ve öğrenci davranışları hakkında bilgi elde etmek amacıyla ders gözlem formu kullanılmıştır. Bu formda dersin adı, okunan kitabın adı, günü, süresi, uygulama ile ilgili bilgileri yazma bölümleri bulunmaktadır.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci/Deneysel İşlem/Uygulama Süreci

Araştırmaya, etkileşimli okuma ile ilgili uygulamanın ne kadar süreceğini belirlemek ile başlanmıştır. Etkileşimli okuma ile ilgili yapılan uygulamaların çoğunlukla 5-8 haftada olumlu sonuca ulaştığı görülmektedir (Yurtbakan, 2020). Aile katımlı etkileşimli okuma uygulamalarında katılımın uzun süreli çalışmalarda düştüğü görülmektedir (Purpura vd., 2017). Bunun üzerine etkileşimli okuma uygulamalarının 5 hafta yapılması ve haftada 2 kitap okunması görüşü, 3 ilkokuma yazma konu alanı uzmanından alınmıştır. Bunun üzerine kitap seçim aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olacak, akıcı okuma becerilerini geliştirecek, etkileşimli okuma soru sorma tekniklerine yatkın, öğrencilerde doğa, hayvan, sağlıklı yaşam, arkadaşlık ilişkileri, sporun önemi gibi bilişsel, sosyal, duygusal, psikolojik alanda bilgi ve ders verici nitelikteki kitaplar seçilmeye özen gösterilmiştir. Bu özellikler dikkate alınarak belirlenen 40 kitap, daha önce etkileşimli okuma uygulamaları yazan 2 ilkokuma yazma alanındaki

uzmanın görüşüne sunulmuş 10 kitaba düşürülmüştür. Belirlenen kitaplara ait bilgiler Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19. Etkileşimli Olarak Okunan Kitaplara Ait Bilgiler

Haftalar	Kitabın adı	Yazarı	Tema-Konu
1. Hafta	Elmer Kar Keyfi	David Mckee	Erdemler-Arkadaşlık
	Kırmızı Fil’i Gördünüz mü?	Ferit Avcı	Sanat-Renkler
2. Hafta	Tepeden Tırnağa	Eric Carle	Sağlık ve Spor-Sporun önemi
	Garip Bir Kuyruk	Şermin Yaşar	Erdemler-Arkadaşlık kurma
3. Hafta	Tombik Ayı Kaybolunca	Karma Wilson ve Jane Chapman	Erdemler-Arkadaşlık
	Kaplanı Sakın Gıdıklama	Pamela Butchart	Kurallara uyma
4. Hafta	Minik Tohum	Eric Carle	Doğa ve Evren-Çevre Farkındalığı
	Annemin Çantası	Sara Şahinkanat	Erdemler-Fedakarlık
5. Hafta	Kimin Yuvası	Rebecca Cobb	Doğa ve Evren-Çevre farkındalığı, hayvanlar
	Tombik Ayı’nın Yeni Arkadaşı	Karma Wilson ve Jane Chapman	Erdemler-Arkadaşlık

Kitapların seçiminden sonra etkileşimli okuma ile ilgili yapılan çalışmalarındaki etkinlik örnekleri incelenmiştir (Ceyhan, 2019; Kerigan, 2018; Yurtbakan vd., 2021). İncelemeden sonra 4 kitapla (Bir Garip Kuyruk, Tepeden Tırnağa, Kırmızı Fil’i Gördünüz mü? ve Tombik Ayı Kaybolunca) ilgili etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu etkinlikler, 3 ilkokuma yazma alanındaki uzmana, görüşlerini almak üzere sunulmuştur ve tavsiyeleri ile önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak etkinliklere son hali verilmiştir. Kitaptaki etkinliklerin okuma öncesi bölümünde; bilmece, tekerleme, parmak oyunu, kitabın kapağının, yazarının, basım yerinin incelenmesi, kapağın görsel okutulması ve içeriği hakkında tahminlerde bulunulması gibi etkinlikler bulunmaktadır. Okuma sırası bölümünde; metinle ilgili ve öğrencilerin metin ve yaşamları hakkında bağ kurabilecekleri etkileşimli okumanın “PROMPT” ve “CROWD” tekniklerine uygun soruların yanında canlandırmaların yer aldığı etkinlikler bulunmaktadır. Okuma sonrasında ise okunan kitabın ana fikri, vermek istediği dersi, öğrencilerin yaşamlarına nasıl yansıtacağı hakkında soruların yer almasının yanında öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak resim yapma, tasarım yapma ve şiir yazma etkinlikleri bulunmaktadır. Bu dört kitap için hazırlanan etkinlikler, 2019-20 yılının 2. döneminde ilkokul 2. sınıfta okumakta olan öğrenciler ile pilot çalışma olarak

uygulanmıştır. Pilot çalışma sonrasında diğer 12 kitapla (Bknz. Tablo 19.) ilgili etkinlikler hazırlanıp, konu alanı uzmanlarının görüşüne sunulmuştur (Bknz. Ek 10.).

Araştırmaya ilişkin gerekli izinler 2020-21 eğitim-öğretim yılının ekim ayında alındıktan sonra 6 tane ilkökul 2. sınıf şubesi olan Trabzon ilinin Maçka ilçesindeki bir okulun 3 sınıfının 2'si deney grubu, 1'i kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının ardından öğrenci velileri ile toplantı yapılmıştır. Araştırmacı öğretmenin sınıfı ailelerle birlikte yürütülecek olan etkileşimli okuma uygulamalarından dolayı birinci deney grubu olarak, diğer 2 sınıftan 1'i kontrol, diğer ikinci deney grubu olacak şekilde belirlenmiştir. Toplantının yapıldığı gün ebeveynlere ait demografik bilgiler (cinsiyet, eğitim durumu, mesleği, kitap okuma ve çocuğuna kitap okuma durumları) hakkında veri toplanmıştır. Aynı gün deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait demografik bilgiler (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, kardeş sayıları, evde çalışma masası ve bilgisayarlarının, kitaplıklarının olma durumu, düzenli kitap okuma durumları, boş zamanlarında yaptıkları aktiviteler, okuma amaçları, okumayı tercih ettiği kitap türleri) de toplanmıştır. Sonraki haftalarda yapılan uygulamalarla ilgili bilgiler Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Haftalara Göre Etkileşimli Okuma Uygulama Planı

Hafta	Uygulama	Kimlerle	Amaç
1. hafta	Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Öğrenci	Ön test
	Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi		
	Akıcı Okuma Öğretmen Ölçeği	Öğretmen (sınıfındaki her öğrenci için)	
	Ebeveyn-Çocuk okuma tutumu ölçeği	Deney ve Kontrol grubundaki öğrenci ebeveynleri	
2-6. hafta	Etkileşimli okuma	1. Deney grubu 2. Deney grubu	Uygulama
	Geleneksel okuma	Kontrol grubu	
7. hafta	Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlam Testi	Öğrenci	Son test
	Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi		
	Akıcı Okuma Öğretmen Ölçeği	Öğretmen (sınıfındaki her öğrenci için)	
	Ebeveyn-Çocuk okuma tutumu ölçeği	Deney ve Kontrol grubundaki öğrenci ebeveynleri	
8. hafta	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Deney grubu ebeveyn ve öğrencileri	Nitel veri
11. hafta	Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlam Testi	Deney grubu öğrencileri	Kalıcılık testi
	Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi		
	Akıcı Okuma Öğretmen Ölçeği		
	Ebeveyn-Çocuk okuma tutumu ölçeği	1. deney grubundaki ebeveynler	

Deney ve kontrol grubundaki sınıflar belirlendikten sonraki hafta, farklı günlerde öğretmenlerin gözetiminde öğrencilere “Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi”, “Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi” uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenlerine ise her bir öğrenci adına “Öğretmen Akıcı Okuma Ölçeği” doldurtulmuştur. Aynı hafta okula çağrılan deney ve kontrol grubundaki velilere ise “Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutumu Ölçeği” ön test olarak doldurtulmuştur. Ön testlerin uygulanmasının ardından 5 hafta boyunca haftada 2 kez (2 kitap) etkileşimli okuma uygulaması yapılmıştır (Bknz. Ek 9.).

Etkileşimli okuma uygulamaları deney gruplarında aynı gün araştırmacı tarafından yapılmıştır. Etkileşimli okuma uygulamalarının yapıldığı günden sonraki gün aynı kitaplar kontrol grubuna kendi sınıf öğretmeni tarafından Türkçe Öğretim Programı’nın metin işleme sürecine uygun olacak şekilde gerçekleştirilmiş, araştırmacı tarafından ders gözlem formu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı’na göre okutulan kitaplar araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Gözlem sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğretmen kitap okunmaya başlamadan önce kitapların kapağını incelemiş sonrasında içeriği hakkında öğrencilerin görüşlerini almıştır. Daha sonra öğretmen örnek olarak kitapları okuduktan sonra paylaşmalı olarak öğrencilere kitapları okutmuştur. Bilinmeyen kelimelerin anlamlarının sözlükten araştırılıp, kelimelerin bir cümle içinde kullanılmasının ardından kitaplarla ilgili sorular (5N 1K) sormuştur. En sonunda kitapların konusu ve ana fikrinin belirlenmesinin ardından kitap okuma süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın 7. haftasında ise yine öğretmenleri gözetiminde farklı günlerde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, okuduğunu anlama testleri son test olarak uygulanmıştır. Aynı hafta içinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri, sınıfındaki her bir öğrenci adına “Akıcı Okuma Öğretmen Ölçeği”ni doldurmuştur. Yine aynı hafta öğrencilerin ebeveynleri ile toplantı yapılarak “Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutumu Ölçeği” doldurtulmuştur, gelemeyen ebeveynlere ölçek, çocukları ile gönderilmiş ve eksiksiz veri elde edilmiştir.

Araştırmanın 8. haftasında etkileşimli okuma uygulamasına katılan birinci deney grubundaki ebeveynlerin 6’sı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her birinin 10 dakika sürdüğü görüşmeler toplam 1 saatte toplanmıştır. Aynı haftanın farklı bir gününde deney gruplarından rastgele seçilen 12 öğrenci ile de yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ortalama 3’er dakika süren görüşmeler, toplam 30-40 dakika sürmüştür.

Araştırmanın 11. haftasında ise etkileşimli okuma uygulamasının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde, ebeveynlerin de çocuklarıyla okuma tutumlarında kalıcılık gösterip göstermediğini belirlemek için farklı günlerde deney grubundaki öğrencilere okuduğunu

anlama testleri, öğretmenlerine her bir öğrencisi adına doldurması gereken akıcı okuma öğretmen ölçeği, öğrencilerin ebeveynlerine de “Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutumu Ölçeği” uygulanmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinde, ebeveynlerinin çocuklarıyla okuma tutumlarında etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amacıyla elde edilen nicel veriler SPSS 21.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Öğrencilerin ve ebeveynlerin demografik bilgilerinde aritmetik ortalama ve yüzde; öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri ve ebeveynlerinin çocuklarıyla okuma tutumlarının betimsel analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maximum puan, çarpıklık ve basıklık puanı tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada her bir deney ve kontrol grubundaki öğrenci ve ebeveynlerinin sayısının 30’dan az olması nedeniyle; öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerindeki ve ebeveynlerinin çocuklarıyla okuma tutumlarındaki denklik parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir. Çünkü küçük örneklem için parametrik test teknikleri kullanılmaz (Green & Salkind, 2008). Araştırmada 2 deney, 1 kontrol grubu olmak üzere toplam 3 örneklem grubu olduğu için Kruskal Wallis testine başvurulmuştur. Çünkü Kruskal Wallis testi; parametrik test şartlarının sağlanmadığı durumlarda, ilişkisiz iki veya daha çok örneklem ortalamasının bir bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerinin arasında, birbirlerine göre anlamlı farklılık gösterme durumlarını test eder (Büyüköztürk, 2014; Ekiz, 2009). Bunun sonucunda hem deney gruplarındaki hem de kontrol grubundaki ebeveynlerin, çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarında ön test puanlarına göre denk olmadıkları, öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutu ön test puanlarına göre denk olduğu görülürken prozodi alt boyutu ön test puanlarına göre denk olmadıkları görülmüştür.

Kontrol grubu ve deney gruplarının akıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri; ebeveynlerin de çocukları ile birlikte okuma tutumları ön-son test ve son-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olma durumunu analiz etmek için ANCOVA analizi yapılmak istenmiştir. ANCOVA testi, araştırmada etkisi sınanan faktörlerin veya bir faktörün dışında, bağımlı değişkenle ilişkili olan değişkenlerin ya da değişkenin istatistiksel olarak kontrol etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Regresyon ve varyans analizi kullanılarak deneydeki işlemin gerçek etkisini ortaya çıkarabilmek için yapılan ANCOVA, ön-son test kontrol gruplu çalışmalarda kontrol ve deney gruplarının son test puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 1998). Fakat ANCOVA testini yapabilmek için öncelikle puanların normal dağılım göstermesi gerekir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3.29 arasında yer almaktadır. ANCOVA testinin bir sonraki varsayımı olan karşılaştırma yapılacak grupların her birine ait bağımlı değişken puanlarının benzer varyansa sahip olma durumu Levene testi ile kontrol edilir ve anlamlı farklılık olmaması beklenir (Can, 2017). ANCOVA testinin bir

başka varsayımı olan ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişki saçılma grafiği ve Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmekte ve aralarında ilişki olması beklenilmektedir (Büyüköztürk, 2016; Pallant, 2007). ANCOVA testinin son varsayımı olan gruptaki regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olma durumunu test etmek için düzenlenmiş model kullanılan ANOVA analizi yapılmaktadır ve regresyon doğrularının eşit olması beklenilmektedir (Can, 2017). Çünkü deneysel çalışmalarda araştırmacı, uygulanan işlemin etkililiğini ispatlamada en uygun istatistikî işlem kovaryans analizidir (Büyüköztürk, 2010, s.112). Ayrıca Kovaryans analizi karşılaştırmalarda tercih edilen düzeltme seçeneği olarak Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltmesini kullanmadaki amaç Sidak'a göre daha hassas olmasıdır (Can, 2014). Araştırmada da bu varsayım sadece öyküleyici metin okuduğunu anlama becerileri son test ve kalıcılık testi puanları arasında sağlandığı için ANCOVA testi sadece bu beceriyi ölçmek için kullanılmıştır. Bunun dışında ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri; ebeveynlerinin de çocuklarıyla birlikte okuma tutumu ön-son test ve sonkalıcılık testi puanlarındaki anlamlı farklılık varsayımları sağlanmadığı için ANCOVA analizi ile yapılamamıştır. ANCOVA testinin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin son aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığı örneklem sayısı 30'dan fazla olduğu durumlarda ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenebilir (Öner-Sünkür & Arıbaş, 2020). Araştırmada ise örneklemin 3 ayrı gruptan oluşması ve her gruptaki öğrenci sayısının 30'dan az olması (grup=10) nedeni ile Kruskal Wallis analizine başvurulmuştur.

Öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri ve ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumları ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı ilişki öncelikle her grup kendi içinde ön-son test puanları ve son test-kalıcılık testi puanları için Wilcoxon Sıralı İşaretler testi ile analiz edilmiştir. Grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda, anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucu gruplar arasında çıkan anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Çünkü Kruskal Wallis testi çoklu karşılaştırma seçeneği içermemekte, tüm grupların olası ikilileri SPSS yardımı ile hangi iki grup arasında olduğunu kıyaslamada Mann Whitney U testi yapılmaktadır (Can, 2017; Kalaycı, 2010). Bunun yanında gerek Wilcoxon İşaretli Sıralar gerekse Kruskal Wallis testlerinde oluşan anlamlı farklılığın büyüklüğünü görmek için etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Çünkü ortalamalar arasındaki anlamlı farkın büyüklüğünü etki değeri gösterir (Öner-Sünkür & Arıbaş, 2020). Kruskal Wallis testlerinde etki büyüklüğü ($\eta^2 = X^2 / N - 1$) formülü ile hesaplanmıştır (Green & Salkind, 2005). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarında farklılığın anlamlı çıktığı durumlarda, etki büyüklüğü (r), z değerinin iki grupta yer alan toplam katılımcı sayısının kareköküne bölünmesi ile hesaplanır (Fritz, Morris & Richler, 2012). Cohen Eta kare sınıflamasına göre Eta-kare değeri (η^2)

0,01-0,06 arasında ise etki değerinin küçük, 0,06 ile 0,14 arasında ise orta, 0,14 ve üzerinde ise büyük olduğu söylenebilir (Pallant, 2005).

Etkileşimli okuma uygulamasına katılan 10 ilkokul 2. sınıf öğrencisi ile 6 ebeveyninin etkileşimli okuma deneyimlerini ve görüşlerini elde etmek için toplanan nitel veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde daha önceden belirlenen temalara göre özetlenen ve yorumlanan veriler, araştırma sorularının meydana getirdiği temalara göre düzenlenebildiği gibi gözlem ve görüşme süreçlerinde kullanılan sorular üzerine yoğunlaşarak da sunulabilir. Ayrıca gözlenen veya görüşülen bireylerin düşüncelerini etkili bir şekilde ortaya çıkarmak için çoğunlukla doğrudan alıntılara yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda etkileşimli okuma uygulamasına ilişkin öğrenci ve ebeveynlerinin deneyim ve düşünceleri ses kayıt cihazı ile kayıt edildikten sonra düz metin hâline getirilmiş ve daha sonra sahiplerine geri verilerek ekleme-çıkarma yapmalarına izin verilmiştir. Öğrenci ve ebeveynlerinin gerekli düzeltmelerinden sonra verilerin hangi sıklıkta tekrar edildiğine bakılmıştır. Bunun yanında bulgular öğrenci ve ebeveyn görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Alıntılarda ön test için veri toplanırken öğrencilere (BDG1, BDG2,...) ve ebeveynlerine (BDGE1, BDGE2,...) verilen kodlardan yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik; veriler ve analizlerin araştırılan kişilerin kontrolüne sunma, üçgenleme, veri toplama ve analizlerle ilgili ayrıntılı açıklama yaparak sağlanır (Ekiz, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve ders gözlem formu ile veri toplanarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Öğrenci ve ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, yazıya aktarıldıktan sonra öğrenci ve ebeveynlere ekleme ve çıkarma yapmaları için geri verilmiştir. Elde edilen nitel verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ayrıntılı olarak yazılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulguları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırma etik kurallara dikkat edilerek yürütülmüştür. Bunun için öncelikle araştırma yapmak için gerekli izinlerin alınması gerekmektedir. Araştırmaya katılımcıları gönüllü olarak alınması ve katılan kişilere araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir. Ayrıca katılımcıların isimlerinin doğrudan verilmemesi gerekmektedir. Başkalarının eserlerinden yararlandığında onları referans olarak göstermek gerekir (Creswell, 2016; Ekiz, 2009). Bu anlamda araştırma için ekte yer alan etik kurul onayı Trabzon üniversitesinden, araştırma izni de Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmanın nitel kısmında yer alan ebeveynler ve öğrenciler tamamen gönüllülük esasına göre katılmıştır. Katılımcıların isimlerinin saklı tutulacağı güvencesi verildikten sonra, katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada faydalanılan eserler referans olarak gösterilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinde Etkileşimli Okumanın Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini test etmek için öğrencilere uygulanan öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen betimsel verilere, grupların ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlılığı için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testine ve gruplar arasında farklılık için Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

4. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine uygulanan öyküleyici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen betimsel veriler ve ön test-son test arasındaki anlamlılığı test etmek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testine ve grupların son ÖMOA testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine ön ve son test olarak uygulanan öyküleyici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen puanların betimsel analiz sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Ön test	10	1,17	,56	,10	1,90	-,73	,12
	Son test	10	1,77	,28	1,30	2,00	-1,13	-,23
İDG	Ön test	10	1,00	,46	,20	1,60	-,45	-,94
	Son test	10	1,59	,23	1,20	1,80	-,62	-1,16
KG	Ön test	10	,86	,46	,10	1,50	-,43	-1,06
	Son test	10	,91	,45	,20	1,40	-,47	-1,38

BDG'deki öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama ön testi puanlarının ,10 ile 1,90 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,17, standart sapmasının ,56 olduğu; son test puanlarının ise 1,30 ile 2,00 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,77, standart sapmasının ,28 olduğu görülmektedir. İDG'deki öğrencilerin ön test puanlarının ,20 ile 1,60 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,00, standart sapmasının ,46 olduğu; son test puanlarının da 1,20 ile 1,80 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,59, standart sapmasının ,23 olduğu

görülmektedir. KG'deki öğrencilerin ise ön test puanlarının ,10 ile 1,50 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) ,86 standart sapmasının ,46 olduğu görülürken; son test puanlarının ,20 ile 1,40 arasında değiştiği ve aritmetik ortalamasının (\bar{X}) ,91 standart sapmasının ,45 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ÖMOAT ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılık durumunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi yapılmıştır.

Tablo 22. Öğrencilerin ÖMOAT Ön Test Son Test Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları

Grup	Son test- ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	Kısmi η^2	p
BDG	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,684	,60	,01*
	Pozitif Sıra	9	5,50	55,00			
	Eşit	1					
İDG	Negatif Sıra	2	2,00	4,00	-2,402	,54	,02*
	Pozitif Sıra	8	6,38	51,00			
	Eşit	0					
KG	Negatif Sıra	3	4,17	12,50	-,791		,43
	Pozitif Sıra	5	4,70	23,50			
	Eşit	2					

*p<.05

Tablo 22'deki verilere göre öğrencilerin ÖMOA testi ön test ve son test puanları arasında deney gruplarında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen, kontrol grubunda herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmektedir (BDG z= - 2,684, p<,05; İDG z= - 2,402, p<,05; KG z= - ,791, p>,05). Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın öğrencilerin ÖMOA becerilerini geliştirdiği, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan öğretimin geliştirmedeği söylenebilir. Bu sonucu desteklemek ve grupların ön test puanlarında oluşan anlamlı farklılığı kontrol altına alarak son test puanlarına göre grupları karşılaştırmak için ANCOVA analizi yapılmak istenmiştir. Bunun için öncelikle ANCOVA'nın temel varsayımları olan puanların normal dağılım göstermesi (çarpıklık-basıklık ± 2), varyansların homojen olması (p>,05), bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal ilişki olması (p<,05), grupların regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması (p>.05) (Büyüköztürk, 2008; Can, 2014; Pallant, 2007) gözden geçirilmiş fakat bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal ilişki olmaması (p>,05) nedeni ile ANCOVA testi yapılamamış bu nedenle de grupların son testte istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterme durumu Kruskal Wallis testi, hangi grup lehine olduğunu bulmak için ise Mann Whitney U testi yapılmıştır. Kruskal testinin çoklu karşılaştırma seçeneği içermemesi, SPSS

programında grupların ikili olarak kıyaslanabilmesi için Mann Whitney U testi yapılabilmektedir (Can, 2014).

Tablo 23. Öğrencilerin ÖMOAT Son Test Puanları Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Durum	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Kısmi η ²	Anlamlılık
Öyküleyici Metin	1. Deneş grubu	10	22,55	2	16,971	,00*	,59	BDG>KG İDG>KG
	2. Deneş Grubu	10	17,25					
	Kontrol Grubu	10	6,70					

*p<,05

Tablo 23'teki Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ilkokul 2. sınıf öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama son test puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir (p<,05). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; puanların hem BDG hem de İDG lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın öyküleyici metin okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı farklılık olmasa da etkileşimli okumanın Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre büyük derecede anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

4. 1. 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine uygulanan bilgilendirici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen betimsel veriler ve grupların son test puanları arasındaki anlamlılığı test etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine ön ve son test olarak uygulanan bilgilendirici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen toplam puanlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testinden (BMOAT) Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Ön test	10	1,05	,45	,40	1,70	-,35	-1,14
	Son test	10	1,67	,23	1,30	2,00	-,15	-1,08
İDG	Ön test	10	1,02	,31	,70	1,60	,89	-,65
	Son test	10	1,59	,20	1,30	1,90	-,16	-,60

Tablo 24'ün devamı

KG	Ön test	10	1,27	,32	,60	1,80	-,68	1,96
	Son test	10	1,25	,35	,60	1,70	-,71	-,37

BDG'deki öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama ön test puanlarının ,40 ile 1,70 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,05, standart sapmasının ,45 olduğu; son test puanlarının ise 1,30 ile 1,70 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,67, standart sapmasının ,23 olduğu görülmektedir. İDG'deki öğrencilerin ön test puanlarının ,70 ile 1,60 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,02, standart sapmasının ,31 olduğu; son test puanlarının da 1,30 ile 1,90 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,59, standart sapmasının ,20 olduğu görülmektedir. KG'deki öğrencilerin ise ön test puanlarının ,60 ile 1,80 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,27, standart sapmasının ,32 olduğu görülürken; son test puanlarının ,60 ile 1,70 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,25, standart sapmasının ,35 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin BMOA ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olma durumunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analizi yapılmıştır.

Tablo 25. Öğrencilerin BMOAT Ön Test Son Test Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları

Grup	Son test- ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	Kısmi η^2	p
BDG	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,812	,63	,01*
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
İDG	Negatif Sıra	2	2,00	4,00	-2,403	,54	,02*
	Pozitif Sıra	8	6,38	51,00			
	Eşit	0					
KG	Negatif Sıra	5	4,30	21,50	-,513		,61
	Pozitif Sıra	3	4,83	14,50			
	Eşit	2					

*p<,05

Tablo 25'teki verilere göre öğrencilerin BMOA testi ön test ve son test puanları arasında deney gruplarında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen, kontrol grubunda herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmektedir (BDG z= - 2,812, p<,05; İDG z= - 2,403, p<,05; KG z= - ,513, p>,05). Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın öğrencilerin

BMOA becerilerini geliştirdiği, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan öğretimin geliştirmedeği söylenebilir. Bu sonucu desteklemek ve grupların ön test puanlarında oluşan anlamlı farklılığı kontrol altına alarak son test puanlarına göre grupları karşılaştırmak için ANCOVA analizi yapılmak istenmiştir fakat puanlar normal dağılım gösterse de bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal ilişki olmaması varsayımının karşılanamaması ($p>,05$) nedeni ile ANCOVA testi yapılamamıştır. Bu yüzden BMOAT'nde grupların son test puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılık durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 26. Öğrencilerin BMOAT Son Test Puanları Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Durum	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Kısmi η^2	Anlamlılık
Bilgilendirici Metin	1. Deney grubu	10	20,00	2	8,584	,01	,30	BDG>KG İDG>KG
	2. Deney Grubu	10	17,45					
	Kontrol Grubu	10	9,05					

Tablo 26'daki Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ilkokul 2. sınıf öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama son test puanları farkının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; puanların KG'na göre hem BDG hem de İDG puanlarının lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ve sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı farklılık yaratmadığı fakat Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre büyük derecede anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır.

4. 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinde Etkileşimli Okumanın Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan akıcı okuma ölçeğinden elde edilen puanların betimsel analizine ve aile ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın, akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutu ile prozodi alt boyutunda grupların kendi içinde anlamlı farklılık yaratma durumunu belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testine, anlamlılığın grupların son test puanları farkı arasında kimin lehine olduğunu görmek için de Kruskal Wallis analizi sonuçlarına yer verilecektir.

4. 2. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin öğretmenleri tarafından doldurulan akıcı okuma ölçeği hız ve hatasızlık alt boyutundan aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Ön ve Son Testten Alınan Puanlara Ait Batimsel Analizler

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Ön test	10	2,88	,89	1,38	3,85	-,40	-1,28
	Son test	10	3,81	,32	3,15	4,00	-1,34	-,28
İDG	Ön test	10	3,10	,66	2,00	4,00	,01	-,76
	Son test	10	3,28	,70	2,31	4,00	-,35	-1,91
KG	Ön test	10	2,41	,93	,92	4,00	,02	-,28
	Son test	10	3,27	,65	2,00	4,00	-,49	-,07

Sınıf öğretmenleri tarafından hem ön test hem de son test olarak doldurulan akıcı okuma ölçeği sonucunda; BDG’deki öğrencilerin etkileşimli okuma uygulaması öncesinde hız ve hatasızlık boyutu ortalamaları 2,88 (± 89) puan iken, aile ve öğretmen rehberliğinde etkileşimli okuma uygulamaları sonrası hız ve hatasızlık ortalamaları 3,81 (± 32) puana yükselmiştir. İDG’deki öğrencilerin hız ve hatasızlık boyutu ortalamaları 3,10 (± 66) puan iken, öğretmen rehberliğinde etkileşimli okuma uygulamaları sonrası hız ve hatasızlık ortalamaları 3,28 (± 70) puan olmuştur. KG’deki öğrencilerin geleneksel okuma öncesinde hız ve hatasızlık boyutu ortalamaları 2,41 (± 93) puan iken, geleneksel okuma uygulamaları sonrası hız ve hatasızlık ortalamaları 3,27 (± 65) puana yükselmiştir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin akıcı okuma ölçeğinin iki alt boyutunda çarpıklık değerlerinin -1,34 ile ,02, basıklık değerlerinin -1,91 ile -,07 puanları arasında yer aldığı görülmektedir.

4. 2. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Ebeveyn ve öğretmen eşliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutun denk olan deney grupları ve kontrol grubunun ön ve son test puanları arasındaki istatistiksel anlamlılığı ortaya koymak için Wilcoxon işaretli sıralar, grupların son test puanları farkına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır ve elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 28. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Ön Test Son Test Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları

Grup	Son test- ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	Kısmi η^2	p
BDG	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,807	,63	,01*
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
İDG	Negatif Sıra	3	5,00	15,00	-,889		,37
	Pozitif Sıra	6	5,00	30,00			
	Eşit	1					
KG	Negatif Sıra	3	2,00	6,00	-1,956		,05
	Pozitif Sıra	6	6,50	39,00			
	Eşit	1					

*p<.05

Tablo 28'deki verilere göre öğrencilerin akıcı okuma hız ve hatasızlık alt boyutu ön ve son test puanları arasında BDG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen, İDG ve KG lehine herhangi bir anlamlılık bulunamamıştır (BDG $z = -2,807$, $p < ,05$; İDG $z = -,889$ $p > ,05$; KG $z = -1,956$, $p = ,05$). Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre öğrencilerin akıcı okumanın hız ve hatasızlık becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu sonucu desteklemek ve grupların ön test puanlarında oluşan anlamlı farklılığı kontrol altına alarak son test puanlarına göre grupları karşılaştırmak için ANCOVA analizi yapılmak istenmiştir fakat puanlar normal dağılım gösterse de bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal ilişki olmaması varsayımının karşılanamaması ($p > ,05$) nedeni ile ANCOVA testi yapılamamıştır. Bu yüzden grupların akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutu son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Son Testlerinden Elde Edilen Puanlarının Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Kısmi η^2	Anlamlılık
Hız ve Hatasızlık	BDG	10	20,90	2	6,034	,049*	,20	BDG>İDG BDG>KG
	İDG	10	12,70					
	KG	10	12,90					

p<,05

Kruskal Wallis analiz sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ilkökul 2. sınıf öğrencilerin akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutu son test puanları farkının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; BDG lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın akıcı okuma hız ve hatasızlık boyutunda öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre büyük etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

4. 2. 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Prozodi Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Akıcı okumanın prozodi alt boyutunda ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin ön test ve son testte aldıkları puanlara ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyutu Ön ve Son Testten Alınan Puanlara Ait Betimsel Analizler

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Ön test	10	1,82	,82	,45	3,09	-,12	-,39
	Son test	10	3,68	,48	2,82	4,00	-1,11	-,75
İDG	Ön test	10	2,83	,64	2,09	4,00	,45	-,68
	Son test	10	3,42	,45	2,64	4,00	,09	-,50
KG	Ön test	10	1,35	,78	,55	2,91	,89	-,003
	Son test	10	3,17	,65	2,00	4,00	-,02	-,23

Sınıf öğretmenleri tarafından hem ön test hem de son test olarak doldurulan akıcı okuma ölçeği sonucunda; BDG'deki öğrencilerin etkileşimli okuma uygulaması öncesinde prozodi boyutu 1,82 ($\pm,82$) puan iken, aile ve öğretmen rehberliğinde etkileşimli okuma uygulamaları sonrası prozodi ortalamaları 3,68 ($\pm,48$) puana yükselmiştir. İDG'deki öğrencilerin prozodi boyutu 2,83 ($\pm,64$) puan iken, öğretmen rehberliğinde etkileşimli okuma uygulamaları sonrası prozodi ortalamaları 3,42 ($\pm,45$) puan olmuştur. KG'deki öğrencilerin geleneksel okuma öncesinde prozodi boyutu 1,35 ($\pm,78$) puan iken, geleneksel okuma uygulamaları sonrası prozodi ortalamaları 3,17 ($\pm,65$) puana yükselmiştir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin akıcı okuma ölçeğinin prozodi alt boyutunda çarpıklık değerlerinin -1,11 ile ,89, basıklık değerlerinin -,75 ile -,003 puanları arasında yer aldığı görülmektedir.

4. 2. 2. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Prozodi Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Akıcı okumanın prozodi alt boyutunda grupların ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmayı belirlemek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, grupların son test puanları farkının istatistiksel anlamlılığını belirlemek için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır.

Tablo 31. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyutu Ön Test Son Test Puanları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Analizi Sonuçları

Grup	Son test- ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	Kısmi η^2	p
BDG	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,803	,63	,01*
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
İDG	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,524	,56	,01*
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	2					
KG	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,805	,63	01*
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					

* $p < .05$

Tablo 31'deki verilere göre öğrencilerin akıcı okuma prozodi alt boyutu ön test ve son test puanları arasında BDG, İDG ve KG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (BDG $z = -2,803$, $p < ,05$; İDG $z = -2,524$ $p > ,05$; KG $z = -2,805$, $p = ,05$). Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumanın öğrencilerin akıcı okuma prozodi becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okumanın prozodi alt boyutunda ön test ve son test puanları arasında hem deney grupları hem de kontrol grubunda oluşan anlamlılığın gruplar arasında hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır.

Tablo 32. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyutu Son Testlerinden Elde Edilen Puanların Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Prozodi	BDG	10	18,70	2	3,597	,17
	İDG	10	16,25			
	KG	10	11,55			

Kruskal Wallis analiz sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ilkökul 2. sınıf öğrencilerin akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutu son test puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$).

Bu bağlamda gerek ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan gerekse öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının akıcı okuma prozodi boyutunda Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

4. 3. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumlarında Etkileşimli Okumanın Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine ön ve son test olarak uygulanan çocukları ile birlikte okuma tutumu ölçeğinden elde edilen betimsel analiz puanlarına, grupların ön ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve son test puanları farkına göre yapılan Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4. 3. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumları Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine ön test ve son test olarak uygulanan ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumu ölçeği elde edilen verilerin betimsel analiz sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Ön	10	4,46	,59	3,32	5,00	-1,33	,52
	Son	10	4,73	,29	4,16	5,00	-1,33	,64
İDG	Ön	10	3,93	,58	2,74	4,63	-,93	,58
	Son	10	4,25	,38	3,53	5,00	,09	2,16
KG	Ön	10	3,71	,85	2,21	4,84	-,37	-,59
	Son	10	4,11	,77	2,42	4,95	-1,18	1,44

BDG'deki ebeveynlerin etkileşimli okuma uygulamaları öncesinde çocukları ile birlikte okuma tutumu puanları ortalamaları 4,46 (± 59) iken, uygulama sonrası çocukları ile birlikte okuma

tutumu puan ortalamaları 4,73'e ($\pm,29$) yükselmiştir. Etkileşimli okuma uygulamasına katılmayan hem İDG hem de KG'deki ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutum puanları ortalamaları sırası ile 3,93 ($\pm,65$), 3,71 ($\pm,85$) iken sonrasında yine sırası ile 4,25 ($\pm,38$), 4,11 ($\pm,77$) puana yükselmiştir. Kontrol ve deney gruplarındaki ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumu puanları çarpıklık değerlerinin -1,33 ile ,09, basıklık değerlerinin -,59 ile 2,16 puanları arasında yer aldığı görülmektedir.

4. 3. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocukları ile Birlikte Okuma Tutumları Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumlarının grupların ön test ve son test puanları farkı arasında anlamlı farklılık yaratma durumu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, grupların son test puanları farkı arasında istatistiksel olarak anlamlılık yaratma durumunu test etmek için ise Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır.

Tablo 34. Ebeveynlerin Çocukları İle Birlikte Okuma Tutumu Ölçeği Ön Test Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları

Grup	Son test- ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
BDG	Negatif Sıra	2	3,25	6,50	-1,612	,11
	Pozitif Sıra	6	4,92	29,50		
	Eşit	2				
İDG	Negatif Sıra	4	3,60	18,00	-,971	,33
	Pozitif Sıra	6	7,40	37,00		
	Eşit	0				
KG	Negatif Sıra	5	5,00	20,00	-,764	,45
	Pozitif Sıra	5	5,83	35,00		
	Eşit	0				

Tablo 34'teki verilere göre ebeveynlerin "Ebeveynlerin Çocukları İle Birlikte Okuma Ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında tüm gruplarda son test puanları lehine anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir (BDG $z = -1,612$, $p > ,05$; İDG $z = -,971$, $p > ,05$; KG $z = -,764$, $p > ,05$).

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının grupların son test puanlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek için ön test puanları kontrol altına alınarak son test puanları üzerinde yapılması planlanan ANCOVA testinin varsayımlarına bakılmış ve Tablo 45'te görüldüğü üzere grupların puanlarının normal dağılım göstermediği gibi grup varyansları arasında istatistiksel

olarak da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F=4,795$, $p<,05$). Bu anlamda grupların son test puanı varyanslarının homojen olmadığı ve ANCOVA varsayımlarının karşılanmadığı görülmektedir. ANCOVA testinin varsayımlarının sağlanamaması nedeni ile ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının son test puanları farkına göre hangi grup lehine olduğunu anlamak için Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır.

Tablo 35. Ebeveynlerin Çocukları ile Birlikte Okuma Tutumu Ölçeği Son Test Puanlarına Göre Yapılan Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Kısmi η^2	Anlamlılık
Okuma Tutumu	BDG	10	21,50	2	6,994	,03*	,24	BDG>İDG BDG>KG
	İDG	10	12,50					
	KG	10	12,50					

* $p<,05$

Kruskal Wallis analiz sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumları son test puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; BDG lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumlarında öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre daha anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

4. 4. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kalıcılığında Etkileşimli Okumanın Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini test etmek için öğrencilere uygulanan öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama testi puanlarının kalıcılığındaki ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumanın etkisini belirlemek amacıyla yapılan son test ve kalıcılık testi betimsel analiz sonuçları ile son test ve kalıcılık testi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizlere yer verilmiştir.

4. 4. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Becerileri Son Test ve Kalıcılık Testi Betimsel Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine uygulanan öyküleyici metin okuduğunu anlama son test ve kalıcılık testinden elde edilen betimsel veriler ve son test-kalıcılık testi arasındaki anlamlılığı test etmek için yapılan analizlerin sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan öyküleyici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen toplam puanlar Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36. Öğrencilerin ÖMOA Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Son test	10	1,77	,28	1,30	2,00	-,23	-1,13
	Kalıcılık testi	10	1,74	,28	1,30	2,00	-,53	-1,73
İDG	Son test	10	1,59	,23	1,20	1,80	-,62	-1,16
	Kalıcılık testi	10	1,62	,20	1,30	1,80	-,92	-1,01
KG	Son test	10	,91	,45	,20	1,40	-,47	-1,38
	Kalıcılık testi	10	,92	,48	,20	1,70	,32	-,34

BDG'deki öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama son test puanlarının 1,30 ile 2,00 arasında değiştiği aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,77, standart sapmasının ,28 olduğu; kalıcılık testi puanlarının ise 1,30 ile 2,00 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,74, standart sapmasının ,28 olduğu görülmektedir. İDG'deki öğrencilerin son test puanlarının 1,20 ile 1,80 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,59, standart sapmasının ,23 olduğu; kalıcılık testi puanlarının da 1,30 ile 1,80 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 1,62, standart sapmasının ,20 olduğu görülmektedir. KG'deki öğrencilerin ise son test puanlarının ,20 ile 1,40 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) ,91, standart sapmasının ,45 olduğu görülürken; kalıcılık testi puanlarının ,20 ile 1,70 arasında değiştiği ve aritmetik ortalamasının (\bar{X}) ,92 standart sapmasının ,48 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda BDG'deki öğrencilerin kalıcılık testi aritmetik ortalamalarının çok az da olsa düştüğü, İDG ve KG'deki öğrencilerin kalıcılık testi aritmetik ortalamalarının çok az da olsa arttığı görülmektedir.

4. 4. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerin ÖMOAT kalıcılık puanlarının son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlılık gösterme durumunu belirlemek için ÖMOAT son test puanları kontrol altında

tutularak ÖMOAT kalıcılık testi puanları bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve ANCOVA analizi yapılmıştır.

ANCOVA analizi yapabilmek için öncelikle karşılaştırma yapılacak grup puanlarının göstermesi gereken normal dağılım gösterdiği çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak anlaşılmıştır. (Bknz. Tablo 36).

ANCOVA testinin bir sonraki varsayımı olan karşılaştırma yapılacak grupların her birine ait bağımlı değişken puanlarının benzer varyansa sahip olma durumu Levene testi ile kontrol edilmiştir (Can, 2013).

Tablo 37. Öğrencilerin ÖMOAT Kalıcılık Puanlarına Ait Levene Testi Sonuçları

Boyut	F	df1	df2	p
ÖMOAT	3,094	2	27	,06

ÖMOAT’nde grup varyansları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(2-27)}=3,094$, $p>,05$]. Bu anlamda grupların kalıcılık testi puanı varyanslarının homojen olduğu görülmektedir.

ANCOVA testinin daha sonraki varsayımı olan ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişki saçılma grafiği ve Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmektedir (Büyüköztürk, 2016; Pallant, 2007). Saçılma diyagramında ÖMOAT kalıcılık testi ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve bu ilişki Pearson korelasyon analizi ile desteklenerek istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=,86$, $p<,05$).

ANCOVA testinin son varsayımı olan gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olma durumunu test etmek için düzenlenmiş model kullanılan ANOVA analizi yapılmaktadır (Can, 2013). Yapılan analiz sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. Grup ÖMOAT Son Test Ortak Etki Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	,35	2	,175	3,012	,07
ÖMOAT Son Test	,82	1	,820	14,072	,00
Grup*ÖMOAT SonTest	,272	2	,136	2,332	,12
Hata	1,398	24	,058		
Toplam	7,039	29			

Tablo 38 incelendiğinde; ÖMOAT son test üzerinde grup*ÖMOAT son test ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir [$F_{(1-2)}=2,332$, $p>,05$]. Bu anlamda ÖMOAT son test puanlarına dayalı olarak ÖMOAT kalıcılık testi puanlarının yorumlanmasına ilişkin regresyon doğru eğimlerinin eşit olduğu görülmektedir.

ANCOVA testi için gerekli şartların sağlanmasının ardından ANCOVA analizi yapılmış ve grupların ÖMOAT son test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanları Tablo 39'da ANCOVA analiz sonuçları da Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 39. Grupların ÖMOAT Puanlarının Kalıcılık Testi ve Son Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları

Gruplar	n	\bar{X}	S	\bar{X}
BDG	10	1,74	,28	1,50
İDG	10	1,62	,20	1,50
KG	10	,92	,48	1,28

Tablo 39'a göre BDG'daki öğrencilerin düzeltilmiş ÖMOAT puan ortalaması ($\bar{X}=1,50$), ile İDG'daki öğrencilerin düzeltilmiş ÖMOAT puan ortalamasının ($\bar{X}=1,50$) eşit olduğu ve KG'daki öğrencilerin düzeltilmiş ÖMOAT puan ortalamasından ($\bar{X}=1,28$) her iki grubun ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığı ANCOVA analizi ile test edilerek Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40. Öğrencilerin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş ÖMOAT Kalıcılık Testi Puanları Arasında Yapılan ANCOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
ÖMOAT Son Test	1,447	1	1,447	22,533	,00*	,46
Grup	,144	2	,072	1,118	,34	,08
Hata	1,669	26	,064			
Toplam	7,039	30				

* $p<,05$

Tablo 40 incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubu arasında son test puanlarına göre düzeltilmiş ÖMOAT kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2-26)}=1,118$, $p>,05$]. Farka ilişkin etki büyüklüğü değerine (η^2) bakıldığında ise ,08 olarak hesaplanmıştır ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Tüm grupların

kalicılık testi puan ortalamalarında fark olmaması öğrenilenlerin unutulma durumları veya unutmam miktarları arasında bir fark olmadığına göstergesidir. Başka bir ifadeyle; üç grupta son test puan ortalamalarına göre üç haftanın sonunda öğrenilen bilgilerin unutulma ya da hatırlanamama miktarı arasında anlamlı bir fark olmadığı denilebilir. Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okuma uygulamalarına göre öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında orta düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

4. 4. 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Becerileri Son Test ve Kalıcılık Testi Betimsel Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine BMOAT son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan bilgilendirici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen toplam puanlar Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41. Öğrencilerin BMOAT Kalıcılık Puanlarına Ait Betimsel Sonuçlar

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Son test	10	1,67	,23	1,30	2,00	-,15	-1,08
	Kalıcılık testi	10	1,76	,07	1,70	1,90	,78	-,15
İDG	Son test	10	1,59	,20	1,30	1,90	-,16	-,60
	Kalıcılık testi	10	1,60	,20	1,20	1,80	-,83	,08
KG	Son test	10	1,25	,35	,60	1,70	-,71	-,37
	Kalıcılık testi	10	1,23	,24	1,00	1,70	,95	,14

BDG'deki öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama son test puanlarının 1,30 ile 2,00 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (X) 1,67, standart sapmasının ,23 olduğu; kalıcılık testi puanlarının ise 1,70 ile 1,90 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (X) 1,76, standart sapmasının ,07 olduğu görülmektedir. İDG'deki öğrencilerin son test puanlarının 1,30 ile 1,90 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (X) 1,59, standart sapmasının ,20 olduğu; kalıcılık testi puanlarının da 1,20 ile 1,80 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (X) 1,60, standart sapmasının ,20 olduğu görülmektedir. KG'deki öğrencilerin ise son test puanlarının ,60 ile 1,70 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının (X) 1,25, standart sapmasının ,35 olduğu görülürken; kalıcılık testi puanlarının 1,00 ile 1,70 arasında değiştiği ve aritmetik ortalamasının (X) 1,23 standart sapmasının ,24 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda BDG'deki öğrencilerinin ortalamasının az da olsa arttığı görülürken, İDG ve KG'deki öğrencilerin ortalamalarının az da olsa düştüğü görülmektedir.

4. 4. 2. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Becerileri Son Test ve Kalıcılık Testi Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine uygulanan bilgilendirici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen grupların kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına göre anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi, grupların kalıcılık puanları arasındaki anlamlılığı test etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 42. Öğrenci BMOAT Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları

Grup	Kalıcılık testi- Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
BDG	Negatif Sıra	3	4,17	12,50	-1,207	,23
	Pozitif Sıra	6	5,42	32,50		
	Eşit	1				
İDG	Negatif Sıra	3	3,00	9,00	-,322	,75
	Pozitif Sıra	3	4,00	12,00		
	Eşit	4				
KG	Negatif Sıra	5	5,00	25,00	-,299	,77
	Pozitif Sıra	4	5,00	20,00		
	Eşit	1				

Tablo 42'deki verilere göre öğrencilerin BMOA testi son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmektedir (BDG $z = -1,207$, $p > ,05$; İDG $z = -,322$, $p > ,05$; KG $z = -,299$, $p > ,05$). Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre ilkokul 2. sınıf öğrencilerin BMOA becerilerinde etkisinin devam ettiği söylenebilir. Bu sonucu desteklemek ve grupların ön test puanlarında oluşan anlamlı farklılığı kontrol altına alarak son test puanlarına göre grupları karşılaştırmak için ANCOVA analizi yapılmak istenmiştir. Puanlar normal dağılım gösterse de ANCOVA testinin bir sonraki varsayımı olan karşılaştırma yapılacak grupların her birine ait bağımlı değişken puanlarının benzer varyansa sahip olma durumu Levene testi ile kontrol edilmiş (Can, 2013) ve puanların benzer varyansa sahip olmadığı görülmüştür ($p < ,05$). Bu nedenle ANCOVA testi yapılamamıştır. Bu yüzden gruplar arasında istatistiksel anlamlılığı belirlemek amacıyla son test puanları arasındaki anlamlılığı test etmek için grupların BMOAT'nden elde edilen kalıcılık puanları farkına Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43. Öğrenci BMOAT Kalıcılık Testi Puanları Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Durum	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	η ²	Anlamlılık
Bilgilendirici Metin	1. Deney grubu	10	23,15	2	16,879	,00*	,58	BDG>KG İDG>KG
	2. Deney Grubu	10	15,60					
	Kontrol Grubu	10	7,75					

*p<,05

Tablo 43'teki Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ilkokul 2. sınıf öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama kalıcılık testi puanları farkının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir (p<,05). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; puanların KG'na göre hem BDG hem de İDG puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin BMOAT son test puanlarında ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre anlamlı farklılık yaratma durumunun kalıcılık testinde devam ettiği ortaya çıkmıştır.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin BMOA becerilerini ölçmek için yapılan analiz sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okumaya göre ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin BMOA becerilerinin kalıcılığında etkisinin büyük derecede devam ettiği söylenebilir.

4. 5. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Kalıcılığında Etkileşimli Okumanın Etkisi

İlkokul 2. sınıf öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin kalıcılığında ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumanın etkisini karşılaştırmak amacıyla yapılan betimsel analizlere ve son test-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve kalıcılık testinde grupların karşılaştırıldığı Kruskal Wallis analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4. 5. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerisi Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testine Ait Analiz Sonuçları Etkileşimli Okumanın Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde akıcı okuma becerilerinin hız ve hatasızlık boyutu son test ve kalıcılık testi puanlarının betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 44. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyut Kalıcılık Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Son test	10	3,81	,32	3,15	4,00	-1,34	-,28
	Kalıcılık testi	10	3,83	,29	3,23	4,00	-1,419	,656
İDG	Son test	10	3,28	,70	2,31	4,00	-,35	-1,91
	Kalıcılık testi	10	3,30	,67	2,38	4,00	-,306	-1,97
KG	Son test	10	3,27	,65	2,00	4,00	-,49	-,07
	Kalıcılık testi	10	3,28	,53	2,62	4,00	,098	-1,459

Sınıf öğretmenleri tarafından hem son test hem de kalıcılık testi olarak doldurulan akıcı okuma ölçeği sonucunda; BDG'deki öğrencilerin hız ve hatasızlık alt boyutu son test ortalamaları 3,81 (± 32) puan iken, kalıcılık testi ortalamaları 3,83 (± 29) puana yükselmiştir. İDG'deki öğrencilerin hız ve hatasızlık boyutu son test ortalamaları 3,28 (± 70) puan iken, kalıcılık testi ortalamaları 3,30 (± 67) puan olmuştur. KG'deki öğrencilerin son test puan ortalamaları 3,27 (± 53) puan iken, kalıcılık testi ortalamaları 3,28 (± 53), puana yükselmiştir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin akıcı okuma ölçeğinin hız ve hatasızlık alt boyutunda çarpıklık değerlerinin -1,42 ile ,098, basıklık değerlerinin -1,91 ile ,656 puanları arasında yer aldığı görülmektedir.

4. 5. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisinin hız ve hatasızlık alt boyutunda ebeveyn ve öğretmen eşliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarına ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu anlamlılığın kalıcılıktaki etkisininin devam etme durumunu test etmek için grupların son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkiye önce Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, grupların kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumunu belirlemek amacıyla da Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır ve elde edilen veriler Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

Grup	Kalıcılık testi- Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
BDG	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,732	,08
	Pozitif Sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	7				

Tablo 45'in devamı

İDG	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,732	,08
	Pozitif Sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	7				
KG	Negatif Sıra	5	5,40	27,00	-,051	,96
	Pozitif Sıra	5	5,60	28.,0		
	Eşit	0				

Tablo 45'teki verilere göre öğrencilerin akıcı okuma hız ve hatasızlık alt boyutu son test ve kalıcılık test puanları arasında BDG, İDG ve KG lehine istatistiksel olarak herhangi bir anlamlılık bulunamamıştır (BDG $z = -2,807$, $p > ,05$; İDG $z = -,889$ $p > ,05$; KG $z = -1,956$, $p > ,05$). Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre öğrencilerin son test puanlarında akıcı okumanın hız ve hatasızlık becerilerini geliştirdiği ve bu sonucun kalıcılığının devam ettiği söylenebilir. Bu sonucu desteklemek ve grupların son test puanlarında oluşan anlamlı farklılığı kontrol altına alarak kalıcılık testi puanlarına göre grupları karşılaştırmak için ANCOVA analizi yapılmak istenmiştir. ANCOVA testi varsayımlarından puanların normal dağılım gösterdiği, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu Pearson korelasyon analizi ile görülmüştür ($r = ,65$, $p < ,05$). Fakat ANCOVA testinin son varsayımı olan gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olma durumunu test etmek için düzenlenmiş model kullanılan ANOVA analizi sonucunda (Can, 2013) regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olmadığı ($P < ,05$) dolayısıyla da varsayımının karşılanamaması nedeni ile ANCOVA testi yapılamamıştır. Bu yüzden gruplar arasında istatistiksel anlamlılığı belirlemek amacıyla kalıcılık testi puanları farkı arasındaki anlamlılığı test etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına Tablo 46'da yer verilmiştir.

Tablo 46. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Hız ve Hatasızlık Alt Boyutu Kalıcılık Testinden Elde Edilen Puanların Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Kısmi η^2	Anlamlılık
Hız ve Hatasızlık	BDG	10	21,70	2	7,758	,02 [*]	,27	BDG>İDG BDG>KG
	İDG	10	12,65					
	KG	10	12,15					

* $p < ,05$

Kruskal Wallis analiz sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ilkökul 2. sınıf öğrencilerin akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutu kalıcılık test puanlarının sınıf değişkenine

göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; BDG lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda son testte elde edilen ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutunda öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ve geleneksel okumaya göre daha anlamlı olduğu sonucunun kalıcılık testinde büyük etkide devam ettiği ortaya çıkmıştır.

4. 5. 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Prozodi Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Akıcı okumanın prozodi alt boyutunda ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyut Kalıcılık Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Son test	10	3,68	,48	2,82	4,00	-1,26	-,25
	Kalıcılık testi	10	3,71	,47	2,91	4,00	-1,058	-1,110
İDG	Son test	10	3,42	,45	2,64	4,00	,09	-,50
	Kalıcılık testi	10	3,45	,43	2,73	4,00	,151	-,627
KG	Son test	10	3,17	,65	2,00	4,00	-,02	-,23
	Kalıcılık testi	10	2,59	,50	2,00	3,55	,668	-,485

Sınıf öğretmenleri tarafından hem son test hem de kalıcılık testi olarak doldurulan akıcı okuma ölçeği sonucunda; BDG’deki öğrencilerin prozodi boyutu son test puan ortalamaları 3,68 ($\pm,48$) puan iken, kalıcılık testi ortalamaları 3,71 ($\pm,47$) puana yükselmiştir. İDG’deki öğrencilerin prozodi boyutu son test puan ortalamaları 3,42 ($\pm,45$) puan iken, kalıcılık testi ortalamaları 3,45 ($\pm,43$) puan olmuştur. KG’deki öğrencilerin prozodi boyutu son test puan ortalamaları 3,17 ($\pm,65$) puan iken, kalıcılık testi puan ortalamaları 2,59 ($\pm,50$) puana düşmüştür. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin akıcı okuma ölçeğinin prozodi alt boyutunda çarpıklık değerlerinin -1,26 ile ,668, basıklık değerlerinin -1,110 ile -,23 puanları arasında yer aldığı görülmektedir.

4. 5. 2. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Prozodi Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisinin prozodi alt boyutunda ebeveyn ve öğretmen eşliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının öğretmen rehberliğinde yapılan

etkileşimli okuma uygulamalarına ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve bu durumun kalıcılıktaki etkisini test etmek için grupların son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkiye önce Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, grupların kalıcılık puanları farkı arasında istatistiksel olarak anlamlılık yaratma durumunu belirlemek amacıyla da Kruskal Wallis testi yapılmıştır ve elde edilen veriler Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyutu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları

Grup	Kalıcılık testi- Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
BDG	Negatif Sıra	1	4,00	4,00	-,962	,34
	Pozitif Sıra	4	2,75	11,00		
	Eşit	5				
İDG	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	-1,342	,18
	Pozitif Sıra	4	3,00	12,00		
	Eşit	5				
KG	Negatif Sıra	6	6,33	38,00	-1,836	,06
	Pozitif Sıra	3	2,33	7,00		
	Eşit	1				

Tablo 48'deki verilere göre öğrencilerin akıcı okuma prozodi alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasında BDG, İDG ve KG lehine istatistiksel olarak herhangi bir anlamlılık bulunamamıştır (BDG $z = -,962$, $p >,05$; İDG $z = -,889$, $p >,05$; KG $z = -1,956$, $p >,05$). Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumanın ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okumanın prozodi alt boyutu becerilerinin son test sonuçlarında ulaşılan anlamlı farklılığın kalıcılıkta da devam ettiği söylenebilir. Bu sonucu desteklemek ve grupların son test puanlarında oluşan anlamlı farklılığı kontrol altına alarak kalıcılık testi puanlarına göre grupları karşılaştırmak için ANCOVA analizi yapılmak istenmiştir.

ANCOVA testi varsayımlarından puanların normal dağılım gösterdiği, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu Pearson korelasyon analizi ile görülmüştür ($r = ,54$, $p <,05$). Fakat ANCOVA testinin son varsayımı olan gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olma durumunu test etmek için düzenlenmiş model kullanılan ANOVA analizi sonucunda (Can, 2013) regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olmadığı ($P <,05$) dolayısıyla da varsayımının karşılanamaması nedeni ile ANCOVA testi yapılamamıştır. Bu yüzden

gruplar arasında akıcı okuma prozodi alt boyutu son test puanları arasında oluşmayan istatistiksel anlamlılığın, kalıcılık testindeki durumunu belirlemek için grupların kalıcılık testi puanları farkına Kruskal Wallis Analizi yapılmış, sonuçları Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından) Prozodi Alt Boyutu Kalıcılık Testlerinden Elde Edilen Puanlarının Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	η ²	Anlamlılık
Prozodi	BDG	10	21,45	2	14,768	,00*	,50	BDG>KG
	İDG	10	17,85					İDG>KG
	KG	10	7,20					

*p<,05

Kruskal Wallis analiz sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ilkokul 2. sınıf öğrencilerin akıcı okumanın prozodi alt boyutu kalıcılık test puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir (p<,05). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; BDG ve İDG lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda akıcı okumanın prozodi alt boyutunda öğrencilerin son test puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlılık olmasa da kalıcılıkta ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının akıcı okumanın, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre büyük derecede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

4. 6. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutum Kalıcılık ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin çocukları ile birlikte okuma tutumları son test ve kalıcılık testi betimsel analiz sonuçlarına ve grupların kendi içinde son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile grupların kalıcılık puanları farkını karşılaştırmaya yarayan Kruskal Wallis analizi sonuçlarına yer verilecektir.

4. 6. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Birlikte Okuma Tutumları Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumu ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel analiz sonuçları Tablo 50'de gösterilmiştir.

Tablo 50. Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Son test	10	4,73	,29	4,16	5,00	-1,33	,64
	Kalıcılık testi	10	4,68	,32	4,16	5,00	-,723	-1,037
İDG	Son test	10	4,25	,38	3,53	5,00	,09	2,16
	Kalıcılık testi	10	4,23	,48	3,42	4,74	-,776	-,520
KG	Son test	10	4,11	,77	2,42	4,95	-1,18	1,44
	Kalıcılık testi	10	4,01	1,00	2,26	5,00	-,584	-1,204

BDG'deki ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumu son test puanları ortalamaları 4,73 (± 29) iken, kalıcılık testi puan ortalamaları 4,68'e (± 32) düşmüştür. İDG ve KG'deki ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutum son test puanları ortalamaları sırası ile 4,25 (± 38), 4,11 (± 77) iken sonrasında yine sırası ile 4,23 (± 48), 4,01 ($\pm 1,00$) puana düşmüştür. Kontrol ve deney gruplarındaki ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumu puanları çarpıklık değerlerinin -1,33 ile ,09, basıklık değerlerinin -1,037 ile 2,16 puanları arasında yer aldığı görülmektedir.

4. 6. 1. 1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocukları ile Birlikte Okuma Tutumları Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumlarının grupların son test ve kalıcılık test puanlarının grupların kendi içinde anlamlı farklılık yaratma durumu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumunu test etmek için ise kalıcılık testi puanları farkına Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır.

Tablo 51. Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları

Grup	Son test- Kalıcılık Testi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
BDG	Negatif Sıra	4	4,00	16,00	-,351	,73
	Pozitif Sıra	3	4,00	12,00		
	Eşit	3				
İDG	Negatif Sıra	6	4,83	29,00	-,153	,88
	Pozitif Sıra	4	6,50	26,00		
	Eşit	0				
KG	Negatif Sıra	5	5,40	27,00	-,051	,96
	Pozitif Sıra	5	5,60	28,00		
	Eşit	0				

Tablo 51'deki verilere göre ebeveynlerin "Ebeveynlerin Çocukları İle Birlikte Okuma Ölçeği"nden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında tüm gruplarda kalıcılık testi puanları lehine anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir (BDG $z = -0,351$, $p > 0,05$; İDG $z = -0,153$, $p > 0,05$; KG $z = -0,051$, $p > 0,05$).

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının grupların kalıcılık testi puanlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek için son test puanları kontrol altına alınarak kalıcılık testi puanları üzerinde ANCOVA testi yapılması planlanmış fakat grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olması nedeniyle ($F = 6,127$, $p < 0,05$) ANCOVA testinin varsayımı karşılanmadığı için yapılamamıştır. ANCOVA testinin varsayımının sağlanamaması nedeni ile ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarının kalıcılık testi puanları farkına göre hangi grup lehine olduğunu anlamak için Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır.

Tablo 52. Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Son Test Puanlarına Uygulanan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Okuma Tutumu	BDG	10	19,65	2	3,450	,18
	İDG	10	12,80			
	KG	10	14,05			

Kruskal Wallis analiz sonuçlarına göre, çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumları kalıcılık testi puanları farkının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Bu bağlamda son testte çıkan ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumlarında öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre istatistiksel olarak daha anlamlı olma durumunun kalıcılığının devam ettiği görülmektedir.

4. 7. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli Okuma Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 2. sınıf öğrencilerine etkileşimli okuma hakkında ne düşündükleri, etkileşimli okuma uygulamalarının en çok hangi bölümünde eğlendikleri, etkileşimli okuma uygulamalarının kendilerine ne gibi faydalar sağladığı, hangi okuma türünü hangi gerekçe ile seçecekleri ve etkileşimli okumanın geleneksel okumadan farkının ne olduğu sorulmuş ve elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmiştir.

4. 7. 1. Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilere etkileşimli okuma uygulamalarından sonra etkileşimli okuma hakkında ne düşündükleri sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 53'te gösterilmiştir.

Tablo 53. Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Öğrenciler	F
Eğlenceli olması.	BDGÖ2, BDGÖ3, BDGÖ5, İDGÖ4, İDGÖ6, İDGÖ7, İDGÖ9	6
Birbirine soru sorma fırsatı tanınması.	BDGÖ1, BDGÖ3, BDGÖ5, BDGÖ8, İDGÖ7	5
Canlandırma yapma fırsatı sunması.	BDGÖ3, BDGÖ8, İDGÖ7	3
İlgi çekici kitaplar kullanılması.	BDGÖ1, BDGÖ6, İDGÖ2	3
Öğretici olması.	İDGÖ1, İDGÖ4, İDGÖ6,	3

Öğrencilerin 6'sı etkileşimli okuma uygulamalarını eğlenceli bulduğunu, 5'i birbirine sorular sorma fırsatı tanıdığını, 3'ü de canlandırma yapma fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Konuyla alakalı İDGÖ7 kodlu öğrenci görüşlerini şöyle bildirmiştir; “*Bence iyi eğlenceli. Mesela daha iyi öğreniyoruz kitap okunuşunu canlandırabiliyoruz sorular sorabiliyoruz hem okuyoruz hem canlandırıyoruz bence eğlenceli.*” şeklinde belirtirken, İDGÖ4 kodlu öğrenci görüşlerini “*Etkileşimli okuma eğlenceli, mutlu oluyorum hem de yeni şeyler öğrenebiliyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

4. 7. 2. Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Uygulamasında En Çok Beğendikleri Çalışmaya İlişkin Görüşleri

Öğrencilere etkileşimli okuma uygulamalarında en çok hangi çalışmalarını beğendikleri sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54. Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarında En çok Beğendikleri Çalışmalar

Görüşler	Öğrenciler	F
Canlandırma çalışmalarını	BDGÖ2, BDGÖ3, BDGÖ5, BDGÖ6, BDGÖ8, İDGÖ1, İDGÖ2, İDGÖ4, İDGÖ6, İDGÖ7, İDGÖ9	11
Okuma çalışmalarını	BDGÖ1, BDGÖ2, BDGÖ6, BDGÖ8, İDGÖ2, İDGÖ6, İDGÖ7	7
Soru sorma çalışmalarını	BDGÖ3, BDGÖ8, İDGÖ1	3

Öğrencilerin 11'i etkileşimli okuma uygulamalarının canlandırma çalışmalarını, 7'si okuma çalışmalarını, 3'ü de soru sorma çalışmalarını beğendiğini ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili İDGÖ2 kodlu öğrenci; “*En çok okurken çok eğlendim. Canlandırma yaparken de çok eğlendiğim için beğendim.*” şeklinde görüşlerini belirtirken BDGÖ1 kodlu öğrenci, “*Etkileşimli okumanın en çok okuma anında eğleniyorum onu okumak çok eğlenceli çünkü hayvanları onlar gibi okumaya çalışıyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

4. 7. 3. Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Faydalarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilere etkileşimli okuma uygulamalarının kendilerine ne gibi faydalar sağladığı sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 55’te gösterilmiştir.

Tablo 55. Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Faydaları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Öğrenciler	F
Akıcı okuma becerilerim gelişti.	BDGÖ1, BDGÖ2, BDGÖ3, BDGÖ5, BDGÖ8, İDGÖ1, İDGÖ2, İDGÖ6, İDGÖ7, İDGÖ9	10
Okuduğunu anlama becerilerim gelişti.	BDGÖ2, BDGÖ3, BDGÖ5, BDGÖ6, BDGÖ8, İDGÖ1, İDGÖ4, İDGÖ6, İDGÖ7, İDGÖ9	10
Soru sorma becerilerim gelişti.	BDGÖ1, BDGÖ2, BDGÖ8, İDGÖ4, İDGÖ7	5
Düşünme becerilerim gelişti.	BDGÖ3, İDGÖ1	2
Okuma isteğim arttı.	İDGÖ1	1

Öğrencilerin 10’u etkileşimli okuma uygulamalarının kendilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ifade ederken, 5’i soru sorma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak BDGÖ8 kodlu öğrenci görüşlerini; “*Etkileşimli okumada okuma becerilerim gelişti, artık virgül ve noktalara dikkat edebiliyorum, soru sorabiliyorum, okuduklarımı daha kolay anlıyorum.*” şeklinde, İDGÖ1 kodlu öğrenci de “*Hikayeyi anlamamı sağlama gibi fayda sağladı, okuma isteğim arttı. Çok güzel oluyor kendimin hayal gücünü geliştiriyor.*” şeklinde belirtmiştir.

4. 7. 4. Öğrencilerin Okuma Türü Tercih ve Gerekçelerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilere okurken hangi tür okumayı tercih edecekleri gerekçesi ile birlikte sorulmuş ve öğrencilerden gelen cevaplar Tablo 56’da gösterilmiştir.

Tablo 56. Öğrencilerin Okuma Türü Tercihi ve Gerekçeleri

Tür	Gerekçe	Öğrenciler	F
Etkileşimli Okuma (Hepsi)	Eğlenceli olması.	BDGÖ6, İDGÖ1, İDGÖ4, İDGÖ6, İDGÖ9	5
	Canlandırma yapılabilmesi.	BDGÖ3, BDGÖ8, İDGÖ2	3
	Okurken sorular sorulabilmesi.	BDGÖ3, İDGÖ2	2
	Aile katılımı olması.	BDGÖ2, BDGÖ5	2
	Anlamayı kolaylaştırması.	İDGÖ1, İDGÖ7	2
	Okuma becerisini geliştirmesi.	BDGÖ1	1
	Düşünme becerisini geliştirmesi.	BDGÖ1	1
	Arkadaş etkileşimi sağlaması.	BDGÖ5	1

Öğrencilerin 5'i etkileşimli okumayı daha eğlenceli olması gerekçesi, 3'ü canlandırma yapılabilmesi, 2'si okurken sorular sorulabilmesi gerekçesi ile tercih edeceklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin seçecekleri okuma türüne ilişkin İDGÖ6 kodlu öğrencinin düşünceleri; *“Etkileşimli okumayı seçerdim. Çünkü etkileşimli okuma daha iyi. Eğlenceli mesela etkileşimli okumanın bazen okuması çok eğlenceli olabiliyor.”* şeklinde, BDGÖ1 kodlu öğrenci ise; *“Etkileşimli okumayı seçerim. Çünkü o daha mantıklı. Çünkü onda bazen farklı düşünceler geliştirebiliyorum, okumam da geliyor.”* şeklinde belirtmiştir.

4. 7. 5. Öğrencilerin Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farkına İlişkin Görüşleri

Öğrencilere etkileşimli okumanın geleneksel okumadan farklı olan tarafları sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57. Öğrencilerin Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Öğrenciler	F
Okurken sorular sorulabilmesi.	İDGÖ7 hariç hepsi	11
Canlandırmalar yapılabilmesi.	BDGÖ1, BDGÖ2, BDGÖ3, BDGÖ5, BDGÖ6, BDGÖ8, İDGÖ1, İDGÖ6, İDGÖ9	9
Daha eğlenceli olması.	BDGÖ3, İDGÖ4, İDGÖ7	3
Ailenin katılabilmesi.	BDGÖ2, BDGÖ8	2
Arkadaşlarla etkileşim kurulabilmesi.	BDGÖ1	1

Öğrencilerin 11'i etkileşimli okuma uygulamalarının okurken sorular sorulabilmesi, 9'u canlandırmalar yapılabilmesi, 3'ü de daha eğlenceli olması nedeni ile geleneksel okumadan farklılaştığını belirtmiştir. Konuyla ilgili BDGÖ2 kodlu öğrenci görüşlerini; *“Farklı hareketler ile*

canlandırıyoruz, ailemiz geliyor. Etkileşimli okumada hayvanları canlandırıyoruz. Bir de kitap okurken sorular sorabiliyoruz.” şeklinde, BDGÖ1 kodlu öğrenci de “Onda dümdüz okuyoruz, burda etkileşim kurarak okuyoruz. Canlandırmalar ve sorular da var.” şeklinde ifade etmiştir.

4. 8. Ebeveynlerin Etkileşimli Okuma Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde ebeveynlere etkileşimli okuma uygulamalarına katılmadan önce çocukları ile okuma faaliyetleri yapma durumları, bu faaliyetlerde hangi okuma türünü tercih ettikleri, etkileşimli okuma uygulamalarına katıldıktan sonra çocukları ile okuma faaliyetlerinde hangi türü tercih edecekleri, etkileşimli okumanın geleneksel okumadan farkının ne olduğu ve etkileşimli okumanın çocuklarına ne gibi faydalar sağladığı sorulmuş ve elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

4. 8. 1. Ebeveynlerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarından Önce Çocukları ile Yaptıkları Okuma Faaliyetleri

Ebeveynlere etkileşimli okuma uygulamalarına katılmadan önce çocukları ile okuma faaliyetleri yapma durumları ve bu faaliyetlerde hangi okuma türünü seçtikleri sorulmuştur. Ayrıca bu faaliyetler sırasında çocuklarının ne gibi davranışlar sergiledikleri sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58. Ebeveynlerin Etkileşimli Okuma Uygulamaları Öncesi Okuma Faaliyetleri ve Çocuklarında Gözlemledikleri Davranışlar

Ebeveyn	Birlikte Okuma	Okuma Türü	Dinleme	Soru sorma	Keyif alma	Meraklı	İsteksiz
BDGE1	Evet	Geleneksel	*	*	*		
BDGE5	Evet	Geleneksel	*		*	*	
BDGE6	Evet	Geleneksel	*				*
BDGE7	Evet	Geleneksel	*				
BDGE8	Evet	Geleneksel	*				
BDGE9	Evet	Geleneksel	*	*			

Ebeveynlerin hepsi etkileşimli okuma uygulamasından önce çocukları ile birlikte geleneksel okuma türü ile kitap okuduklarını ifade etmiştir. Ebeveynlerin tamamı okuma esnasında çocuklarının dikkatli bir şekilde kendilerini dinlediklerini, 2’si okurken sorular sorduklarını, 2’si keyif aldıklarını, 1’i de isteksiz davrandığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak BDGE5 kodlu ebeveyn görüşlerini; “Daha önce okuyordum. O kendi hikayesini ben kendi kitabımı haftada bir

kitap okuyordum ama birbirimize soru sormuyorduk. Çocuğum kitap okumamı istiyordu önceden. Ben kitap okuduğumda daha istekli meraklı oluyor.” şeklinde belirtirken, BDGÖ6 kodlu ebeveyn;

“Kitap okuyorduk. Daha yeni öğrendiğimiz için sesli okuyorduk, bir sayfa o bir sayfa biz okuyorduk. Soru sorarak etkileşerek okumuyorduk. Okula bağlı oldu biraz. Okul başlayınca daha sık okumaya başladık. Çocuk okumamı istiyordu. Okumaya istekli değildi o kadar soru sorma yetisi gelişmemişti etkileşimli okumadan önce.”

şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

4. 8. 2. Ebeveynlerin Okuma Türü Tercihi Hakkındaki Görüşleri

Ebeveynlere okurken hangi tür okumayı tercih edecekleri gerekçesi ile birlikte sorulmuş ve ebeveynlerden gelen cevaplar Tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59. Ebeveynlerin Okuma Türü Tercihi ve Gerekçeleri

Tür	Gerekçe	Ebeveynler	F
Etkileşimli Okuma (Hepsi)	Çocuğa soru sorma becerisi kazandırıyor.	BDGE7, BDGE8, BDGE9	3
	Çocukla iletişim bağımızı güçlendiriyor.	BDGE5, BDGE6	2
	Kendimizi geliştiriyoruz.	BDGE5, BDGE7	2
	Canlandırmalar var.	BDGE1	1
	Anlamayı kolaylaştırıyor.	BDGE1	1
	Duyguları çocuğa aktarabiliyorsun.	BDGE1	1
	Akıcı okumayı geliştiriyor.	BDGE1	1
	Düşünme becerilerini geliştiriyor.	BDGE5	1
	Çocuğumun okuma isteğini arttırdı.	BDGE8	1

Ebeveynlerin hepsi çocukları ile kitap okurken etkileşimli okumayı tercih edeceklerini belirtmiştir. Ebeveynlerin 3’ü etkileşimli okumanın çocuğuna soru sorma becerisi kazandırdığı, 2’si çocukları ile aralarında iletişim bağını güçlendirdiği, 2’si de kendilerini geliştirdiği için etkileşimli okumayı tercih edeceğini belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak BDGE7 kodlu ebeveyn görüşlerini;

“Etkileşimli okuma. Bende benim için çocuğuma nasıl soru sormamı gösterdi ve ayrıyeten çocuğumun bana nasıl soru sorması gerektiğini öğretti. Önceden hep düz bir şekilde kitaptaki olanlarla gidiyorduk. Soruları şimdi bende bilmiyordum açıkçası düz sorup geçiyordum, şimdi çıkabiliyorum kitabın dışına sorularla örnekler vererek benim için çok iyi bir şey oldu.”

diyerek, BDGE8 kodlu ebeveyn ise görüşlerini; “*Etkileşimli okuma. Çocuğuma katkısı daha fazla, soru sorma becerisi gelişti, daha hevesli ve istekli okumaya başladı artık.*” şeklinde belirtmiştir.

4. 8. 3. Ebeveynlerin Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farkına İlişkin Görüşleri

Ebeveynlere etkileşimli okumanın geleneksel okumadan farklı olan tarafları sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 60’ta gösterilmiştir.

Tablo 60. Ebeveynlerin Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Ebeveynler	F
Okurken soru sorabilme.	BDGE1, BDGE6, BDGE7, BDGE8, BDGE9	5
Etkileşim kurabilme.	BDGE1, BDGE5, BDGE6	3
Canlandırma yapabilme.	BDGE1, BDGE7, BDGE8	3
Farklı düşünme becerisi kazandırma.	BDGE5, BDGE6, BDGE9	3
Anlamayı daha çok kolaylaştırma.	BDGE7	1

Ebeveynlerin 5’i etkileşimli okumada okurken sorular sorabildiği, 3’ü etkileşim kurulabildiği, 3’ü canlandırma yapılabildiği, 3’ü de farklı düşünme becerisi kazandırdığı için geleneksel okumadan farklılaştığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak BDGE1 kodlu ebeveynin görüşlerini;

“*Etkileşimli okuma daha faydalı çocukla daha fazla şey paylaşmış oluyorsun. Sorular soruyorsun, canlandırmalar yapıyorsun, fikrini alıyorsun, düşüncesini alıyorsunuz bilmediğimiz yerlere bile gidiyor bazen çocuğumuzla ilgili sorular aracılığıyla. Bir anda kitap okunurken içinden çıkıp başka alemlere gidiyorsun çok ilginç.*”

şeklinde, BDGE9 kodlu ebeveyn de “*Çocuk da sorular soruyor, hayal dünyası genişliyor okuması dah düzgün şekilde.*” şeklinde belirtmiştir.

4. 8. 4. Ebeveynlerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Çocuklarına Sağladığı Faydalara İlişkin Görüşleri

Ebeveynlere etkileşimli okuma uygulamalarının çocuklarına ne gibi faydalar sağladığı sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 61’de gösterilmiştir.

Tablo 61. Ebeveynlerin Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Çocuklarına Sağladığı Faydalar Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Ebeveynler	F
Akıcı okuma becerisi gelişti.	BDGE1, BDGE8, BDGE9	3
Okuduğunu anlama becerisi gelişti.	BDGE1, BDGE6, BDGE8	3
Soru sorma becerisi gelişti.	BDGE1, BDGE7, BDGE8	3
Özgüveni arttı.	BDGE6, BDGE8	2
Okuma isteği arttı.	BDGE6, BDGE7	2
Hayatla bağ kurabilmeye başladı.	BDGE1	1
Dikkati gelişti.	BDGE1	1
Merak duygusu gelişti.	BDGE5	1
Duygusal bağlılığı arttı.	BDGE5	1
Sosyal becerileri gelişti.	BDGE6	1
Konuşma becerisi gelişti.	BDGE6	1

Ebeveynlerin 3'ü etkileşimli okuma uygulamalarının çocuklarının akıcı okuma, okuduğunu anlama ve soru sorma becerilerini geliştirdiğini 2'si çocuklarının okuma isteğinin, özgüveninin arttığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili BDGE1 kodlu ebeveyn görüşlerini;

“Dikkatini topladı dikkat dağınıklığından kurtuldu, başka şeylerle uğraşmıyor artık. Kitap okurken önceden ya bir şey oynucağı ya eliyle turnağı ile oynuyordu şimdi artık tamamiyle dikkatini bana veriyor, başka şeyle ilgilenmiyor, bişeylerle uğraşmıyor, konuşmuyor, bölmüyor beni acaba şimdi ne diyecek dikkatli dinliyor, sorduğunda ne cevap vereceğim diye düşünüyor. Daha noktasına, virgülüne dikkat ederek daha vurgulu, daha güzel okuyor. Daha iyi net bir şekilde anlıyor, okuduğunu daha iyi anlıyor. Önceden dümdüz hızlı bir şekilde okuyordu, şimdi öyle değil durarak vurgulayarak ne yaşadığını hissederek orda ne yaşandıysa kendi de yaşayarak okuyor. Önceden düz okuduğum için o bana bir soru ya da ben ona bir soru soruyorduk, hadi bitti iyi geceler deyip ama şimdi öyle değil. O kitabın içine çıkıyoruz bak anne sen de o gün böyle yapmştın değil mi? Aynı bize benziyor diyerek kendi hayatımızı da orda buluyoruz, kendi doğru ya da yanlışlarımızı.”

şeklinde belirtirken, BDGE6 kodlu ebeveyn görüşlerini; *“Sosyalleşmesi ve konuşma üzerine becerisi arttı. Çekinmeden fikrini söyleme yetisi gelişti yani anlaması da daha iyi anlıyor. Okumada biraz daha fazla okumaya başladı, onun da katkısı ile gelişti.”* şeklinde belirtmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma, ebeveyn ve öğretmen rehberliği ile sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde ne derece etkili olduğunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonunda; öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre istatistiksel olarak büyük derecede anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları, öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama son test puanlarında öğrenciler arasındaki farklılaşmayı azaltmaktadır. Akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutunda; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, hem öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarına hem de Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre büyük derecede etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okumanın prozodi alt boyutunda gerek ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları gerekse öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumlarında; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarına ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre istatistiksel olarak anlamlılık yarattığı ortaya çıkmıştır.

Öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okuma uygulamalarına göre orta düzeyde, bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında ise büyük düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutunda; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ve Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okuma uygulamalarına göre büyük derecede kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Akıcı okumanın prozodi alt boyutunun son test puanlarına göre gruplar arasında oluşmayan anlamlılığın; kalıcılık puanlarında Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okuma uygulamalarına göre ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları lehine büyük derecede anlamlı olduğu ortaya

çıkmiştir. Ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumlarının kalıcılığında ise son test puanlarına göre ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları lehine oluşan istatistiksel anlamlılığın kalıcılıkta da devam ettiği tespit edilmiştir.

İlkokul 2. Sınıf öğrencileri; etkileşimli okumayı eğlenceli bulduklarını, en çok uygulamanın canlandırma bölümünü beğendiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler, etkileşimli okumanın kendilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini, daha eğlenceli olması nedeniyle etkileşimli okuma ile okuma yapmak istediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, etkileşimli okuma sırasında sorular sorulabildiklerini, etkileşimli okumanın bu yönünün geleneksel okumadan farklılaştığını ifade etmiştir.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerin ebeveynleri, etkileşimli okuma uygulaması ile tanışmadan önce çocukları ile birlikte geleneksel okuma yaptıklarını ve çocuklarının okuma esnasında dikkatli bir şekilde dinlediklerini ifade etmiştir. Ebeveynler, etkileşimli okuma ile tanıştıktan sonra etkileşimli okumanın çocuklarına soru sorma becerisi kazandırması nedeniyle çocukları ile birlikte kitap okumak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler, etkileşimli okuma esnasında okurken sorular sorulabilmesinin, etkileşimli okumanın geleneksel okumadan farklılaştığını ifade etmiştir. Ebeveynler, etkileşimli okumanın çocuklarının akıcı okuma, okuduğunu anlama ve soru sorma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmada ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kendi aralarında anlamlı farklılık yaratmamasına rağmen Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre her iki uygulamanın da büyük derecede anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için metinle ilgili sorular oluşturabilmesi, bilgileri düzenleyebilmesi, özetleyip sonuçlar çıkarabilmesi ve kendi yaşantısı ile ilişkilendirebilmesi gerekmektedir (Keer & Verhaeghe, 2005). Etkileşimli okumada kitabın okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan 5N 1K, hatırlama, tamamlama, açık uçlu soruları öğrencilerin okudukları metni anlamalarına yardımcı olmaktadır (Gladwin & Stepp-Greany, 2008; Whitehurst vd., 1994). Bunun yanında etkileşimli okumada öğrencilerin okudukları kitaplar ile yaşamları arasında bağ kurmasına yarayan soruların yer alması da anlamalarını kolaylaştırmış olabilir. Çünkü ilkokul dönemindeki çocuklar hikayelerde somut durumlarla düşünce deneyleri gerçekleştirebilmektedirler (Akbaba vd., 2009). Yani öğrencilerin etkileşimli okuma sırasında kitaptaki bilgileri ve olayları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri, okunan hikayedeki karakterlerle özdeşip, onlarla empati kurabilmeleri okumayı daha anlamlı hale getirmektedir (Neugebauer & Lia, 2018; Yurtbakan vd., 2021). Yapılan birçok araştırmada da gerek aile katımlı gerekse öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Beschoner & Hutchison, 2014;

Ceyhan, 2019; Gladwin & Stepp-Greany, 2008; Guti rrez, 2016). Etkileşimli okumanın dışında okuma çemberi, eleştirel ve tartışarak okuma, yaratıcı drama, İncele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir tekniği gibi yöntemlerin de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Avcı vd., 2013; Hedberg, 2002; Işık-Aydın, 2017; Susar-Kırmızı, 2007). Bu bağlamda, öğrencilerin  yk leyici metin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde, etkileşimli okuma gibi öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlandığı yöntemlerin etkili olduğu düşünülebilir.

Ebeveyn ve  ğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ve sadece  ğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkokul 2. sınıf  ğrencilerinin bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde kendi aralarında anlamlı farklılık olmamasına rağmen, Türkçe  ğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre büyük derecede anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Öyküleyici metine göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarını daha çok zorlayan bilgilendirici metinlerde (Başaran & Akyol, 2009; Saenz & Fusch, 2016) etkileşimli okuma uygulamalarının başarılı olmasına; öğrencinin süreç boyunca aktif olması, kitabın okunma öncesinde, sırasında ve sonrasında tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N 1K, yaşamla bağ kurmalarına yardımcı soruların sorulmasının yanında öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirici çalışmaların yapılması yol açıyor olabilir.  nk   ğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarında güçlük yaşamasının nedeni kelime bilgilerinin yetersiz olmasıdır (Hall, 2004; Juliana, 2018; Williams, 2005). Etkileşimli okuma uygulamalarının her birinde en fazla 6-10 kelimenin öğrencilere kazandırılması, öğrenilen kelimelere yeni kelimeler ekleyerek anlamlı c mler kurdurulması öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Aram vd., 2013; Correa, Lo, Godfrey-Hurrell, Swart & Baker, 2015; Kotaman, 2013; Rodriguez, 2013; Vajcner, 2015). Etkileşimli okuma sayesinde kelime bilgileri artan, kelime hazineleri gelişen öğrencilerin, okudukları metinlerdeki kelimeleri bilmeleri, etkileşimli kitap okumanın her aşamasında kitapla ilgili sorulan sorular sayesinde de kitabın içeriği hakkında detaylı bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin soyut ve karmaşık bir yapısı olan bilgilendirici metinleri anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Singer vd., 1997; Weiser, 2013). Ayrıca  ğrencilere kelime kazandırma, soruları cevaplama gibi becerileri öğreten doğrudan  ğretim modeli ve zihinsel imaj oluşturma gibi yöntemlerinin de bilgilendirici metin okuduğunu anlamada etkili olduğu görülmüştür (Kocaarslan, 2015; Kuşdemir, 2014b). Bu anlamda; etkileşimli okumada kelime bilgilerini artırmaya yönelik yapılan çalışmaların; öğrencilerin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında sorulan sorulara aktif katılmasının, öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

Ebeveyn ve  ğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile  ğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları,  yk leyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama son test puanlarında öğrenciler arasındaki farklılaşmayı azaltmaktadır. Yani bir sınıftaki başarılı ve başarısız öğrencilerin,  yk leyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama

testlerinde birbirlerine yakın puanlar aldığı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda gerek ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde gerekse öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde, öğrenciler arasında dengeyi sağlamaktadır. Etkileşimli okuma; öğrencilerle eğlenceli bir ortamda, sohbet havasında yapılmaktadır. Etkileşimli okuma yapılırken öğrenciler, etkinliklere gönüllü olarak katılmaktadır. Etkileşimli okuma uygulaması boyunca da öğrenciler metni anlamaya, metinle yaşamları arasında bağ kurmaya yönelik sorular sormaktadır. Tüm bu etkenler sınıftaki tüm öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasını sağlamaktadır Bu sayede sınıftaki tüm öğrencilerin birbirleri ile okuduğunu anlama becerilerinde homojen özellik gösterdiği düşünülebilir.

Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın, akıcı okuma hız ve hatasızlık boyutunda öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre büyük etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutunda Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre anlamlı çıkmasının altında; akıcı okumayı geliştiren tekrarlı ve paylaşarak etkileşimli yapılan okumalar (Brannon & Dauksas, 2012; Graham-Doyle & Bramwell, 2006; Trelease, 2013) olabilir. Bunun yanında öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı telaffuzu zor olan kelimeleri öğretmenleri ile birlikte tekrar etmeleri de öğrencilerin tekrarlı okumalarda kelimeleri hatasız ve hızlı okumalarına katkı sağlamış olabilir. Ayrıca öğrencilerle eğlenceli bir etkinlik halinde yapılması gereken etkileşimli okuma uygulamalarında (Laboo, 2005) öğrencilerin ilgisini çeken, seviyelerine uygun kitapların kullanılması (Kim & Hall, 2002), uygulama boyunca uygun yerlerde okuma tiyatroları, okuma koroları yapılması da öğrencilerin kelimeleri hızlı ve hatasız okumalarına yardımcı olmuş olabilir. Çünkü literatürde tekrarlı okumanın, paylaşmalı okumanın, okuma korolarının ve tiyatrolarının hız ve hatasızlık konusunda öğrencileri geliştirdiği görülmektedir (Cohen, 2011; Nes-Ferrera, 2005; Rasinski vd., 2005). Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarına göre akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutunda anlamlı farklılık yaratmasının nedeni, etkileşimli okuma uygulamalarına ebeveynlerinin katılmasının, gruptaki öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve tutumlarına olumlu yansımından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü akıcılığın gelişmesinde en önemli rolü okuma motivasyonu oynamaktadır (Schwanenflugel vd., 2009). Yapılan çalışmalarda da aile katımlı etkileşimli okuma uygulamalarının, öğrencilerin okuma motivasyonlarını, tutumlarını ve inançlarını artırdığı görülmektedir (Loera, Rueda & Nakatamo, 2011; Kotaman, 2013; Millard, 1997; Udaka, 2009). Çünkü öğrenciler, ebeveynleri ile birlikte okuma faaliyetlerine katıldıklarında okuma öz güvenlerinin, okumaya karşı merak ve ilgilerinin arttıklarını ifade etmektedir (Çalışkan, 2009). Aile katılımı olmayan etkileşimli okuma uygulamalarının da öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirdiği görülmektedir (Ceyhan, 2019; Çalışkan, 2019;

Kim & Lee, 2016; Yurtbakan vd., 2021). Hem aile katılımı olan hem de aile katılımı olmayan etkileşimli okuma uygulamalarında öğrenci motivasyonlarının yüksek çıkmasının nedeni ise uygulamaları yürüten rehberin etkileşimli okuma konusunda uzman olması olabilir. Çünkü etkileşimli okuma uygulamalarının amacına ulaşabilmesi için alanında uzman kişiler tarafından yürütülmesi gerekmektedir (Ping, 2014). Bu sayede etkileşimli okuma akıcı okuma becerisinin gelişiminde olumlu sonuçlara ulaşmaktadır (Ceyhan, 2019; Wood vd., 2010). Fakat araştırmada öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutunda anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun nedeni; öğrencilerin okumayı öğrenme sürecinde geçirdikleri olumsuz yaşantılar olabilir. Çünkü ilkokulda okuma becerilerini uygun biçimde kazanıp geliştiremeyen öğrenciler, okumaktan nefret edebilecekleri gibi sonraki eğitim dönemlerinde bu konuda başarısız olabilirler (Ekiz, Erdoğan & Uzuner, 2012; İkinci, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin hızlı ve hatasız okumalarını sağlamak amacıyla etkileşimli okuma uygulamalarının; alanında uzman kişiler tarafından yürütülmesi ve öğrencilerin geçmişteki okuma yaşantıları dikkate alınarak uygulamaların planlanması gerekebilir.

Araştırmada gerek ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan gerekse öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının akıcı okumanın prozodi alt boyutunda Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Akıcı okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir etken olan fonolojik farkındalığın gelişiminde olumlu sonuçlar veren etkileşimli okumanın (Gear, 2010; Peter, 2017; Taub & Szente, 2012), araştırmada öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmede etkili olamamasının nedeni, aile katılımı yürütülen çalışmanın uzun süreli yapılamaması olabilir. Çünkü aile katılımı yürütülen etkileşimli okuma uygulamalarında aile katılımının zamanla düştüğü görülmüştür (Kikuta, 2015). Prozodi becerisinin gelişimi için ise uzun süreli çalışmaların yapılması gerekmektedir (Yıldırım & Ateş, 2011). Tıpkı araştırmada olduğu gibi Dixon'un (2013) öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmek için yaptığı 3 haftalık etkileşimli okuma uygulamasında da istenilen başarıya ulaşamamıştır. Fakat Ceyhan'ın (2019) 11 hafta gibi uzun süreli yaptığı aile katılımsız etkileşimli sesli okuma çalışması, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin prozodi becerilerini geliştirmede başarıya ulaşmıştır. Prozodi becerilerinin uzun süreli etkileşimli okuma çalışmaları gerektirmesinin nedeni, bu süreçte rehber öğretmenin daha fazla öğrencilere model olup, onların okumalarına anında dönütler verebilmesiyle alakalı olabilir. Çünkü prozodik okuma; model olma, ifadelerle odaklanma, yardımcı okuma tekniğiyle, performansla ve uygun tonlamayla kazanılmaktadır (Rasinski, 2006). Araştırmada her ne kadar öğretmen prozodik okuma konusunda model olsa da çalışmanın kısa süreli olması öğrencilerin prozodik okumalarına yeteri kadar katkı sağlamamış olabilir. Bu bağlamda öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmek için

uzun süreli, her öğrenciye dönüt verilebilecek sayıdaki öğrenci gruplarıyla etkileşimli okuma çalışmalarının yapılması gerekebilir.

Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın, ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumlarında öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ve Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okumaya göre daha anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin etkileşimli okuma uygulamalarına katılmaları, süreç boyunca etkileşimli okumanın hem çocuklarına hem de çocukları ile aralarındaki ilişkiye sağladığı katkıya tanık olmaları, ebeveynlerin çocuklarıyla okuma tutumlarını artırmış olabilir. Çünkü etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların dil, öykü anlatma, dinleme, konuşma, okuma ve yazı becerileri, kelime hazineleri gibi bilişsel becerilerine katkı sağladığı görülmektedir (Brayko, 2012; Colangelo, 2010; Efe & Temel, 2018; Hargrave & Senechal, 2000; Kang, 2017; Lever, 2008; McSwiggan, 2017; Regur, 2013; Towson vd., 2016). Bunun yanında; etkileşimli okumanın aile ile çocuk arasında zengin konuşma ilişkisi, iletişim becerisi, aile içi güven, sevgi, cesaret, empati gibi becerileri geliştirdiği de görülmektedir (Aram vd., 2013; Ganotice vd., 2017; Irish, 2006; LaCour vd., 2013; McMonigle, 2012; Mol vd., 2008). Hatta araştırmada olduğu gibi bazı araştırmalarda da etkileşimli okumanın annelerin okuma tutumunu artırdığı da görülmektedir (Pillinger & Wood, 2014). Bunun yanında bazı araştırmalarda okullarda yapılan aile katılımlı etkileşimli okuma uygulamalarının, ebeveynlerin etkileşimli okuma stratejilerini ve sorularını nasıl kullanacağını öğrettiği de görülmektedir (Brickman, 2002; Feit, 2009; Kikuta, 2015). Fakat ailelerin katıldığı uzun süreli çalışmalarda, aile katılımının zamanla düştüğü görülmektedir (Kikuta, 2015). Bu durumun nedeni, ailelerin ev ve iş hayatlarının yoğunluğu olabilir. Bu anlamda kısa süreli aile katılımlı etkileşimli okuma faaliyetlerinin, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarına, aile içi sosyal ilişkilere ve çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerine katkı sağladığı düşünülebilir.

Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin etkileşimli okumayı eğlenceli buldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada olduğu gibi Yurtbakan vd.'nin (2021) ve Udeka'nın, (2009) araştırmasında öğrencilerin etkileşimli okumayı eğlenceli buldukları, okuma tutumlarını olumlu anlamda değiştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni; öğrencilerin etkileşimli okuma süreci boyunca kitap okuma, soru sorma, kitaptaki olayları canlandırma, atık malzemelerden tasarımlar yapma gibi aktif olarak katıldıkları etkinlikler yatıyor olabilir. Çünkü etkileşimli okuma eğlenceli bir aktivite gibi yapıldığında daha keyifli hale gelmektedir (Laboo, 2005).

Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencileri, etkileşimli okumanın en çok canlandırma bölümünü beğendiklerini belirtmişlerdir. Yurtbakan vd.'nin (2021) çalışmasında da öğrencilerin en çok kitaptaki canlandırmalar bölümünde eğlendikleri ortaya çıkmıştır. Etkileşimli okumada, öğrencilerin kitaptaki olayla kendi yaşamları arasında bağ kurmaları gerekmektedir (Whitehurst & Lonigan, 1992). Somut işlemler dönemindeki bu öğrencilerin etkileşimli okuma sırasında kitaptaki olay ile gerçek yaşamları arasında daha güçlü bağ kurabilmeleri için canlandırmalara

başvurulabilir. Öğrencilerin de canlandırmayı oyun olarak algılaması, etkileşimli okuma sürecini daha eğlenceli ve keyifli hale getirmektedir (Gasparro & Bernadette, 1994; Önder, 1999). Bu bağlamda etkileşimli okuma uygulamalarında öğrencilerin kitaptaki olay ile gerçek yaşamları arasında kurmaları gereken bağı, canlandırmalar ile yapmaları etkileşimli okuma uygulamalarını daha keyifli ve eğlenceli hale getiriyor olabilir.

Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencileri, etkileşimli okumanın kendilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Cohrsen vd.'nin (2016) çalışmasında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Öğrencilerin etkileşimli okumanın, akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmelerinin nedeni; kitabı tekrarlı okumaları olabilir. Çünkü öğrenciler; tekrarlı okumalar sayesinde daha önce karşılaşmadıkları, okumakta zorlandıkları kelimeleri daha kolay okumaktadırlar (O'Connor, White & Swanson, 2007). Etkileşimli okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini düşünmelerinin altında ise; kitabın okunma öncesinde, sırasında ve sonrasında sorulan sorular yatıyor olabilir. Okuma öncesinde kitabın başlığı ve görseline dikkat çekilerek içeriği hakkında tahminde bulunmalarının istenmesi, okuma esnasında olayın devamı hakkında öğrencilerden görüş alınması, öğrencilerin görüşlerinin doğruluğunun okuma sırasında sorgulanması, yaşamları ile bağ kurmalarına yardımcı olunması, okuma sonrasında kitaptan ders çıkarmalarını sağlayacak sorular yöneltilmesi okuduklarını anlamalarında etkili olabilir. Ceyhan (2019) ve Çalışkan'ın, (2019) çalışmasında da öğrenciler, etkileşimli okumanın okuduklarını anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Yurtbakan vd.'nin (2021) çalışmasında, öğrenciler etkileşimli okumanın kelime bilgilerini artırdığını ifade etmiştir. Yapılan birçok çalışmada da etkileşimli okumanın öğrencilerin kelime bilgisini artırdığı ortaya çıkmıştır (Irish, 2016; Plattus, 2011; Rodriguez, 2013; Tsai, 2009). Bu bağlamda etkileşimli okumanın öğrencilere kelime öğretiminde etkili bir yöntem olduğu, bilinmeyen kelimelerin öğretilmesi ve kitabın tüm okunma aşamasında sorulan sorular sayesinde de okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencileri, eğlenceli olması gerekçesiyle okuma türü olarak etkileşimli okumayı seçeceklerini ifade etmiştir. Yurtbakan vd.'nin, (2021) çalışmasında da öğrencilerin daha eğlenceli olması ve canlandırmalar yapılmasına fırsatlar tanınması nedeniyle etkileşimli okumayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin etkileşimli okumayı eğlenceli bulmalarının nedeni; süreç boyunca okuma, soru sorma, canlandırma ve tasarım yapma gibi etkinlikler yaparak aktif olmaları olabilir. Bunun yanında rehber öğretmenin eğlenceli sohbet havasında yaptığı etkileşimli okuma esnasında uygun jest, mimik, yüz ifadeleri, ses tonu kullanması da öğrencilerin etkileşimli okumada eğlenmelerine yol açmaktadır (Laboo, 2005; Gasparro & Bernadette, 1994; Vukelich vd., 2014). Bu anlamda öğrencilerin okuma tercihi olarak etkileşimli okuma uygulamalarını seçmelerinde, kendilerinin sürece aktif katılması, alanında

uzman öğretmenin kullandığı jest, mimik, yüz ifadeleri ve etkili ses tonu kullanması belirleyici faktör olabilir.

Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencileri, etkileşimli okumanın okurken sorular sorulabilmesi yönüyle geleneksel okumadan farklılaştığını ifade etmektedir. Yurtbakan vd.'nin (2021) çalışmasında da öğrenciler etkileşimli okuma boyunca öğretmenin sorular sorması yönüyle geleneksel okumadan farklılaştığını ifade etmiştir. Çünkü öğrenciler Türkçe Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarındaki metin ve şiirlerde bulunan bilmedikleri kelimelere, metin ve şiirle ilgili sorulara yönelik çalışmaları okuma sonrasında yapmaktadırlar. Etkileşimli okuma uygulamalarında ise kitabın okuma öncesinde başlayan sorular, kitabın okunması esnasında ve sonrasında da devam etmektedir. Bu sorular öğretmen rehberliğinde sorulabileceği gibi süreç boyunca öğrencileri aktif hale getirerek öğrenciler tarafından da sorulabilmektedir. Bu durumun da öğrencilerin ilgisini çektiği söylenebilir. Bu bağlamda etkileşimli okuma uygulamalarının her aşamasına öğrencilerin de sorular sorarak sürece aktif katılmaları, etkileşimli okumaya olan ilgi ve isteklerini artırıyor olabilir.

Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin etkileşimli okuma uygulaması ile tanışmadan önce çocukları ile birlikte geleneksel okuma yaptıklarını ve bu esnada çocuklarının dinleme davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir. Çalışkan'ın (2019) çalışmasında ise ebeveynler çocukları ile birlikte okuduklarını, kendilerinin okumaları için ise çalışma odası oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin okumanın önemi hakkında bilgi sahibi olduğu fakat öğrenci merkezli okuma faaliyetleri konusunda bilgi eksikliği yaşadığı görülmektedir. Oysa ebeveynlerin okumanın nasıl geliştirebileceği konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Fletcher, 2017). Bu bilgiler ise tıpkı araştırmada olduğu gibi okullarda aile katılımlı yapılan etkileşimli okuma uygulamaları sayesinde kazandırılabilir. Bu sayede aileler, çocukları ile birlikte okuma becerisini nasıl kazanacaklarını, bu becerinin sürdürülmesi için neler yapabileceklerini ve çocukları ile birlikte yaptıkları okumaların çocuklarına ne gibi faydalar sağlayacağını birinci elden görme fırsatı bulabilirler. Araştırmadaki ebeveynler de katıldıkları etkileşimli okuma uygulamaları sonrasında; çocukları ile birlikte okuma yaparken okuma türü olarak etkileşimli okumayı, çocuklarına soru sorma becerisi kazandırması gerekçesiyle seçeceklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin bu düşünceleri, etkileşimli okuma uygulamalarına bizzat katılmalarından, sürecin başlayıp bitmesine kadar olan süreçte çocuklarının aktif bir şekilde soru sormalarına tanık olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Atim ve Azihar'ın (2012) çalışmasında ise etkileşimli okumanın, ebeveynler ile çocukları arasındaki sözlü iletişimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ebeveyn-çocuk veya ebeveyn-çocuk-öğretmen arasında yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların iletişim ve soru sorma becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrenci ebeveynleri, etkileşimli okumanın, her aşamasında sorular sorulabilmesi yönüyle geleneksel okumadan farklılaştığını ifade etmişlerdir. Etkileşimli

okumada, geleneksel okumada olduğu gibi sessizce yerinde oturup dinlemeleri beklenilmemektedir (Brannon & Dauksas, 2014). Süreç boyunca gerek rehber öğretmen, gerekse öğrenci tarafından sorular sorulması gerekmektedir (Whitehurst, 1992). Ebeveynlerin de okulda katıldıkları etkileşimli okuma uygulamalarında; çocuklarının kitap okuma süreci boyunca sorular sormalarına, cevaplar vermelerine, sürece aktif şekilde katılmalarına tanık olmaları, kendi öğrencilik yıllarında sadece metnin sonunda kullanılan soruların etkileşimli okumanın her aşamasında kullanıldığını görmeleri nedeni ile geleneksel okumadan farklılaştığını düşünebilirler. Bu anlamda etkileşimli okuma uygulamaları sürecinde etkili kullanılan soruların, geleneksel okuma yönteminden ayırt edilebilen bir özelliği olduğu düşünülebilir.

Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin, etkileşimli okumanın çocuklarının akıcı okuma, okuduğunu anlama ve soru sorma becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumun nedeni; ebeveynlerin, etkileşimli okuma esnasında çocuklarının soru sormalarına, rehber öğretmen tarafından sorulan sorulara doğru cevaplar vermelerine ve akıcı okumalarına tanık olmaları olabilir. Yapılan araştırmalarda da ebeveynler etkileşimli okumanın; çocuklarının okuma becerisini ve tutumlarını geliştirdiğini (Kotaman, 2008; McSwiggan, 2017), çocukları ile aralarındaki sevgi bağlarını, empati, sözlü iletişim becerilerini artırdığını (Atim & Azihar, 2012; Ganotice vd., 2017; Irish, 2016; McMonigle, 2012), konuşma becerilerini geliştirdiğini (Aram vd., 2013); kısaca bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirdiğini ifade etmektedirler (Yıldız-Bıçakçı vd., 2017). Bu da etkileşimli okumanın ebeveyn ve çocuk arasında doğal ve üretici öğrenme deneyimi olmasından kaynaklanmaktadır (Wray & Medwell, 2015). Bu bağlamda ebeveyn, öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerinde önemli rol oynadığı düşünülebilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

1. Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde; Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre istatistiksel olarak büyük derecede anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır.
2. Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları, öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama son test puanlarında öğrenciler arasındaki farklılaşmayı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, hem öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarına hem de Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutunda istatistiksel olarak büyük derecede etkili olduğu tespit edilirken; akıcı okumanın prozodi alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.
4. Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarına ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlılık yarattığı ortaya çıkmıştır.
5. Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okuma uygulamalarına göre öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında orta düzeyde, bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında ise büyük derecede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.
6. Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ve Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okuma uygulamalarına göre akıcı okumanın hız ve hatasızlık alt boyutunda büyük derecede kalıcı olduğu ortaya çıkarken; grupların akıcı okumanın prozodi alt boyutu son test puanlarında oluşmayan anlamlılığın kalıcılık puanlarında ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma tutumlarının son test puanlarında ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları lehine oluşan istatistiksel anlamlılığın, kalıcılıkta da devam ettiği tespit edilmiştir.
8. İlkokul 2. sınıf öğrencileri; etkileşimli okumayı eğlenceli bulduklarını ve en çok uygulamanın canlandırma bölümünü beğendiklerini ifade etmiştir.
9. İlkokul 2. sınıf öğrencileri, etkileşimli okumanın kendilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini, etkileşimli okuma sırasında sorular sorulabilmeleri yönüyle geleneksel okumadan farklılaştığını ifade etmiştir.
10. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin ebeveynleri, etkileşimli okuma uygulaması ile tanışmadan önce çocukları ile birlikte geleneksel okuma yaptıklarını ve çocuklarının okuma esnasında dikkatli bir şekilde dinlediklerini ifade etmiştir.
11. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin ebeveynleri, etkileşimli okumanın çocuklarına akıcı okuma, okuduğunu anlama ve soru sorma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.
12. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin ebeveynleri, etkileşimli okumanın geleneksel okumadan farklılaşan yanının, etkileşimli okuma esnasında sorulan sorular olduğunu ifade etmiştir.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olabilmeleri için etkileşimli okuma gibi öğrencilerin süreç boyunca aktif olabileceği yöntemler kullanılabilir.
2. Öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olabilmeleri için etkileşimli okuma uygulamalarında kelime bilgisini artırıcı çalışmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin metinleri hızlı ve hatasız okumalarına katkı sağlamak amacıyla etkileşimli okuma uygulamaları planlanmadan önce, öğrencilerin okumayı öğrenme yaşantıları gözden geçirilebilir ve bu duruma uygun etkinlikler planlanabilir.
4. Öğrencilerin prozodi becerilerinin gelişimi için uzun süreli etkileşimli okuma çalışmaları yapılabilir.
5. Okullarda aile katımlı etkileşimli okuma çalışmaları yapılarak öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlanabilir.
6. Etkileşimli okuma uygulamaları; öğrencinin süreç boyunca hem aktif olup hem de eğlenebileceği canlandırma, atık malzemelerden tasarımlar yapma gibi etkinliklerle desteklenebilir.

7. Etkileşimli okuma uygulamalarında, öğrenciye kitaptaki olay ile gerçek yaşamı arasındaki bağı kurmalarını sağlayacak soruların sorulmasının yanında öğrencilere canlandırmalar yaptırılması hem kitapla daha kolay bağ kurmalarını hem de sürecin daha eğlenceli geçmesini sağlayabilir.
8. Etkileşimli okuma uygulamalarında rehber olan öğretmenin ya da ebeveynin uygun jest, mimik, ses tonu, yüz ifadesi kullanması istenilen amaçlara ulaşmada daha etkili olabilir.
9. Etkileşimli okuma uygulamaları, alanında uzman olmak kaydıyla öğrencilerin kendi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilebilir.
10. Okullarda ebeveynlerin etkileşimli okuma ile tanışmalarını sağlamak amacıyla eğitimler verilebilir.
11. Etkileşimli okuma uygulamalarının bu konuda uzman kişiler tarafından yürütülmesi gerekliliğinden yola çıkarak, öğretmenlere etkileşimli okuma çalışmaları hakkında seminerler verilebilir.
12. Etkileşimli okumanın bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanda etkili bir yöntem olmasından yola çıkarak, İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda ilkokuldaki her üniteye bir etkileşimli okuma uygulaması yapılabilecek metinlere yer verilebilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Etkileşimli okumanın ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenen çalışma, ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile de yapılabilir.
2. Etkileşimli okumanın ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri gibi bilişsel becerileri üzerine odaklanan çalışmanın, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma motivasyonu ve tutumu üzerinde ne kadar etkili olduğu test edilebilir.
3. Etkileşimli okumanın, yazma, dinleme, konuşma alanlarındaki etkisi araştırılabilir.
4. Etkileşimli okuma sürecini yöneten rehber öğretmenin veya ebeveynin süreç boyunca etkileşimli okumanın en çok hangi tekniğini (PEER, CROWD) kullandığı araştırılabilir.
5. Etkileşimli okuma sürecinde öğrencilerin sorduğu soruların en çok hangi türde olduğu (Tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N 1K ve bağlantı) araştırılabilir.
6. Çalışmada sadece hikaye kitapları ile uygulanan etkileşimli okuma uygulamalarının; dergi, gazete, çizgi roman, şiir gibi türlerde de etkisi incelenebilir.
7. Türkçe dersinin okuma alanında etkili olduğu belirlenen etkileşimli okumanın, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersinde ne kadar etkili olabileceği test edilebilir.

7. KAYNAKLAR

- Akbaba, S., Ceyhan, A. A., Ceyhan, E., Cihangir-Çankaya, T., Güven, M., Hamamcı, Z., Kalkan, M., Küçükahmet, L., Şahin, H., Şahin, M., Palancı, M., & Yazıcı, H. (2009). Eğitim psikolojisi. Y. Özbay, & S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Akça, G. (2004). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye yapısına uygunluğu*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akdağ, M. (2011). *SPSS'de istatistiksel analizler*. <https://www.iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/669/file/SPSS%20testleri.doc>. adresinden 10 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aksaçoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2009). Okuma. A. Kırkılıç, & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.15-48). Ankara: PegemA.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Akademi.
- Akyol, H., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırmacı akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Albayrak-Sarı, A. (2015). Using structural equation modeling to investigate students' reading comprehension skills. *İlköğretim Online*, 14(2), 511-521.
- Albert-Devin, P. B. (2009). *Explicit strategy instruction and improvements in the fluency of struggling second-grade readers* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, USA.
- Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D., & Obermiller-Krolikowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(1), 48-54.
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching reading for students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Education Studies*, 8(9), 79-87.
- Al-Otaiba, S. (2004). Weaving moral elements and research-based reading practices in inclusive

- classrooms using shared book reading techniques. *Early Child Development and Care*, 174(6), 575–589.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Alturki, N. (2017). The effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research and Reviews*, 12(18), 915-926.
- Alwood, C. S. (2000). *Exploring the role of the teacher in student-led literature circles*. Retrieved March 24, 2019, from <https://eric.ed.gov/?id=ED442748>.
- Amendum, S. J., Conradi, K., & Hiebert, E. (2018). Does text complexity matter in the elementary grades? A research synthesis of text difficulty and elementary students' reading fluency and comprehension. *Education Psychology Review*, 30, 121–151.
- Andzayi, A. C., & Ikwen, U. E. (2014). Developing beginning reading skills among primary school pupils in cross river state. Nigeria: A pilot study report. *Journal of Modern Education Review*, 4(6), 427-438.
- Angeletti, N., Hall, C., & Warmac, E. (1996). *Improving elementary students' attitudes toward recreational reading*. Retrieved January 1, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398553.pdf>
- Ariaz, S. K. (2010). *Vocabulary acquisition of bilingual students through the implementation of dialogic shared storybook reading techniques* (Unpublished master thesis). Texas At El Paso University, United States.
- Armut, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Aşlıhoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Ateş, S., & Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Atim, A., & Azihar, Z. N. (2012). Mother-child dialogic discourse in shared reading sessions: use of literal and inferential questions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 321–329.
- Atwell, C. (1987). Using multimedia for effective entrepreneurial presentations. *The Entrepreneurial Executive*, 5(11), 1-11.
- Auster, E. R., & Wylie, K. K. (2006). Creating active learning in the classroom: A systematic approach. *Journal of Management Education*, 30(2), 333-353.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.

- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 6(4), 535-550.
- Aydoğan, R., & Demirtaş, V. Y. (2012). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 22-42.
- Baker, C. N. (2010). *Relationships between contextual characteristics, parent implementation and child outcome within an academic preventive intervention for preschoolers* (Unpublished Doctoral Dissertation). Massachusetts Amherst University, U.S.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading ve their relations to reading activity ve reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Balaban, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 169-199). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balantekin, M., & Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Barbetta, P. M., Heward, W. L., Bradley, D. M., & Miller, A. D. (1994). Effects of immediate and delayed error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 177-178.
- Baş, B., & İnan-Yıldız, F. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Baş, Ö., & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici ve hikaye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Beach, J. D. (2015). Do children read the children's literature adults recommend? A comparison of adults' and children's Annual "Best" Lists in the United States 1975-2005. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 21(1), 17-41.
- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (1999). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Beck, I. L., & Juel, C. (1992). *The role of decoding in learning to read*. Retrieved January 1, 2020,

from <https://pdfs.semanticscholar.org/aed9/5c4d2b4ddb11d4199e4ab91ac0ee41fb2219.pdf>.

- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2003). reading strategies for elementary students with learning difficulties. Retrieved June 11, 2021, from <https://eric.ed.gov/?id=ED481406>.
- Beschorner, B., & Hutchison, A. (2014). Parent education for dialogic reading: Online and face-to-face delivery methods. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 374-388.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & Mcnamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137-164.
- Blom-Hoffman, J., O'neil Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71-78.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Boit, R. J. (2010). *A comparison study on the effects of the standardized and a teacher modified dialogic reading programs on early literacy outcomes of preschool children from low income communities* (Unpublished doctoral dissertation). Massachusetts-Amherst University, U. S.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Retrieved August 20, 2021, from <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Bozdoğan, A. E. (2009). Bir küresel ısınma tutum ölçeği geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitü Dergisi*, 182, 232-247.
- Bozdoğan, A. E., & Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-80.
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2014). The effectiveness of dialogic Reading in increasing English language learning preschool children's expressive language. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 1-10.
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2012). Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared storybook reading. *SRATE Journal*, 21(2), 9-20.
- Brayko, K. (2012). *Reading and relationships: leveraging community strengths in a cross-age, bilingual, dialogic reading intervention* (Unpublished doctoral dissertation). WashingtonUniversity, U.S.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brickman, S. O. (2002). *Effects of a joint book reading strategy on event start* (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma University, U. S.

- Briesch, A. M., Chafouleas, S. M., & Lebel, T. J. (2008). Impact of videotaped instruction in dialogic reading strategies: An investigation of caregiver implementation integrity. *Psychology in the Schools, 45*(10), 978-992.
- Briscoe, C., & LaMaster, S. U. (1991). Meaningful learning in college biology through concept mapping. *The American Biology Teacher, 53*(4), 214-219.
- Brown, B. A. (2002). *Literature circles in action in the middle school classroom*. Retrieved February 13, 2020, from <https://eric.ed.gov/?id=ED478458>.
- Browne, A. (1998). *a practical guide to teaching reading in the early years*. California: Sage Publications.
- Bruce, M., & Chan, L. (1991). Reciprocal teaching and trans environmental programming: A program to facilitate the reading comprehension of students with reading difficulties. *Remedial and Special Education, 12*(5), 44- 54.
- Bryant, D. P., Goodwin, M., Bryant, B. R., & Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly, 26*, 117-128.
- Burnes, D., & Page, G. (1991). *Insight strategies for teaching reading*. New York: Harcourt Brace Jovanich Group. Pty Limited.
- Burns, M. K., & Wagner, D. (2008). Determining an effective intervention within a brief experimental analysis for reading: A meta-analytic review. *School Psychology Review, 37*(1), 126-136.
- Burns, P. C., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Houghton Mifflin Company.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (genişletilmiş 20. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). *Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme)*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/550654> adresinden 3 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development, 30*(1), 1-18.
- Calet, N., Defior, S., & Palma, N. G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading

- comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285.
- Calp, M. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carnine, D., Silbert, J., Kame'enui, E., & Tarver, S. (2004). *Direct instruction reading*. New Jersey: Pearson Education.
- Carter, C. (1997). Why reciprocal teaching? *Educational Leadership*, 54, 64-8.
- Ceran, E., Oğuzgiray-Yıldız, M., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 151-166. doi.10.19126/suje.60247.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chafe, W. (1988). Punctuation and the prosody of written language. *Written Communication*, 5(4), 396-426.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Chard, D. J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. H. (2006). *Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers*. In T. Rasinski, C. Blanchowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 39–61). New York: Guilford Press.
- Chettri, K., & Rout, S. K. (2013). Reading habits-an overview. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 14(6), 13-17.
- Chow, B., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233–244.
- Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248.
- Cohen, J. (2011). Building fluency through the repeated reading method. *In English Teaching Forum*, 49(3), 20-27.
- Cohen J. A. (1960). Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversationanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator– child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361–382.
- Colangelo, D. A. (2010). *An evaluation of a dialogic book-reading program for at risk children*

- (Unpublished master thesis). Wilfrid Laurier University, Canada.
- Collins, F. M., & Svensson, C. (2008). If I had a magic wand I'd magic her out of the book: the rich literacy practices of competent early readers. *Early Years*, 28(1), 81-91.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Conderman, G., & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: An oral reading fluency intervention program. preventing school failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 15-20.
- Correa, V. I., Lo, Y. Y., Godfrey-Hurrell, K., Swart, K., & Baker, D. L. (2015). Effects of adapted dialogic reading on oral language and vocabulary knowledge of Latino preschoolers at risk for english language delays. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 15(2), 3-21.
- Creswell, J. W. (2016e). Yazma stratejileri ve etik hususlar (E. Bukova-Güzel, Çev.). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (2. bs.) içinde (s. 77-103)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Culli, L. M. (2002). *Investigation of literature circles in the middle school language art classroom* (Unpublished master thesis). Chapman University, USA.
- Cutting, J. E. R. (2011). *The use of video-based instruction. performance feedback and role play in teaching caregivers of preschool aged children to use dialogic reading strategies* (Unpublished doctoral dissertation). Northeastern University, Boston.
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency. oral language. and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59, 34-54.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çalık, M. (2013) Effect of technology-embedded scientific inquiry on senior science student teachers' self-efficacy. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 9(3), 223-232.
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelebi-Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5. Baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çoğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourthgrade students reading aloud: A special study of oral reading*. (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics. Washington D.C.: Government Printing Office.
- Daly, E. J., Chafouleas, S., & Skinner, H. (2005). *Interventions for reading problems: Designing and evaluating effective strategies*. New York: Guilford Press.
- Daly III, E. J., & Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: Application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 459–469.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse.
- Darling, S. (2005). *Strategies for engaging parents in home support of reading acquisition*. Retrieved June, 2, 2018 from WILEY fileDREAD%C4%B0NG%20FAM%C4%B0LYDARL%C4%B0NG.pdf.
- Daro, A. M. (2018). *An analysis of components of dialogic reading* (Unpublished Master Thesis). Nebraska University, U. S.
- Davis, S. E. (2004). *An enhanced dialogic reading approach to facilitate typically developing pre-school children's emergent literacy skills* (Unpublished Master Thesis). East Tennessee State University, U. S.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.
- DeBruin-Parecki, A., & Gear, S. (2013). Parent participation in family programs: Involvement in literacy interactions, adult and child instruction, and assessment. *Dialog*, 16(1), 236–252.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(2), 19-37.
- Demir, R., & Kan, M. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666-682.
- Demirel, Ö., & Epecan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dexter, C. A., & Stacks, A. M. (2014). A preliminary investigation of the relationship between parenting, parent-child shared reading practices, and child development in low-income families. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 394-410.
- Dijk, V., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dixon, K. T. (2013). *Response to intervention: Evaluating the effectiveness of fluency interventions*

- on reading comprehension (Unpublished doctoral dissertation). Phoenix University, USA.
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., & Chae, C. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266-277.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., & Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Domack, A. M. (2005). *The effect of a dialogic reading intervention on the emergent literacy skills of preschool students* (Unpublished master thesis). Nebraska University, U.S.
- Dovowan, H., & Ellis, M. (2005). Paired reading: More than an evening of entertainment. *The Reading Teacher*, 59(2), 174-177.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Druten-Frietman, L. V., Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive storybook-based intervention effects on kindergartners' language development. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 212-229.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. I. *Foundations for Research in Educational Communications and Technology*, 1-31.
- Duran, L. M. (2008). *An analysis of verbal interaction during dialogic reading with Spanish-speaking children enrolled in a Head Start Home visiting programme* (Unpublished doctoral dissertation). Minnesota University, U. S.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi [Özel Sayısı], 2(2), 257-283.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., & Uzuner, F. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin geliştirilmesine yönelik aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Ekşioğlu, S., Demirtaş, Z., & Demirkol, S. (2018). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 215-236.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452.
- Elkatmış, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *K. Ü. Kastamonu*

Eğitim Dergisi, 23(3), 1223-1240.

- Ellis, W. A. (2009). *The impact of c-pep (choral reading. partner reading. echo reading. and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* (Unpublished doctoral dissertation). Memphis University, USA.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229–1241.
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "posse." *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123–138. <https://doi.org/10.2307/1510519>.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Er, Z., & Arıcı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5–13.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Evans, J. H., Valleley, R. J., & Allen, K. D. (2002). ParentImplementation of an Oral Reading Intervention: A Case Study. *Child ve Family Behavior Therapy*, 24(4), 39-50.
- Feit, S. (2009). *Exploring the power of the read-aloud relationship between White middle class fathers and their sons* (Unpublished doctorate dissertation). Columbia University, U.S.
- Field, A. (2002). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications Ltd. UK: London.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378- 382
- Fletcher, J. (2017). What can we do to support reading for young adolescent students? *Education*, 3-13, 45(2), 258-271.
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A Modified dialogic reading intervention for preschool childrenwith autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1),

16–28.

- Flynn, K. S. (2011). *Developing children's oral language skills through dialogic reading*. Retrieved October 28, 2018, from <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005991104400201>.
- Folsom, J. S. (2017). *Dialogic reading: Having a conversation about books*. Retrieved December 12, 2020, from <https://iowareadingresearch.org/person/jessica-sidler-folsom>.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, *141*, 2–18.
- Fuchs, L., Fuchs, D., & Compton, D. (2004). Monitoring early reading development in first grade: Word identification fluency versus nonsense word fluency. *Exceptional Children*, *71*(1), 7–21.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 239–256.
- Fung, P. C., Chow, B. W.-Y., & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *10*(1), 82-95.
- Furqon, F. (2013). Correlation between students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Journal of English and Education*, *1*(1), 68-80.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, *49*(7), 518-533.
- Ganotice Jr, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, *43*(1), 51-66.
- Gardiner, S. (2001). Ten minutes a day for silent reading. *Educational Leadership*, *59*(2), 32-35.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, *39*(1), 21-24.
- Gasparro, M., & Bernadette, F. (1994). *Creating drama with poetry: Teaching English as a second language through dramatization and improvisation*. Retrieved March 15, 2020, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/68/02.pdf.
- Gauthier, L. R. (2001). Coop-Dis-Q: A reading comprehension strategy. *Intervention in School and Clinic*, *36*(4), 217–220.
- Gear, S. B. (2010). *Parent interventionists in phonological emergent reading with preschool children* (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University, USA.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, *71*, 279-320.
- Gilbert, L. M., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (1996). Use of assisted reading to increase correct reading rates and decrease error rates of students with learning disabilities. *Journal of*

Applied Behavior Analysis, 29(2), 255-257.

- Gladwin, R. F., & Stepp-Greany, J. (2008). Reading approach vs. traditional an interactive. instructor-supported reading instruction in Spanish. *Foreign Language Annals*, 41(4), 687-701.
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of a skill based intervention package including repeated reading and error correction on the oral reading fluency of at risk readers* (Unpublished master thesis). Connecticut University, USA.
- Godfrey-Hurrell, J. K. (2015). *Investigation of content- based training and practice- based coaching with teachers of latino preschoolers who are dual language learners at risk for language delay* (Unpublished doctoral dissertation). North Caroline University, USA.
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 3(1), 104-136.
- Görgeç, İ. (2001). Metni anlama tekniğinde “bilgi haritaları”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 0-0.
- Graham-Doyle B, & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Burlington, VT: Ashgate.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (4. bs.). New Jersey, Pearson.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (5. bs.). New Jersey, ABD: Pearson Prentice Hall.
- Griffin, C. P., & Murtagh, L. (2015). Increasing the sight vocabulary and reading fluency of children requiring reading support: the use of a precision teaching approach. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 186-209.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading ve Writing Quartely*, 19, 59-85.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 119-205.
- Gutiérrez, R. (2016). Effects of dialogic reading in the improvement of reading comprehension in students of primary education. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.
- Güldenöğlü, B., & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürbüz, R. (2006). Olasılık konusunun öğretiminde kavram haritaları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*.

Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 133-151.

- Hall, L. H. (2004). Comprehending expository text. Promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities? *Reading Research and Instruction*, 44, 75-95.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Harper, S., Platt, A., & Pelletier, J. (2011). Unique effects of a family literacy program on the early reading development of english language learners. *Early Education and Development*, 22(4), 989-1008.
- Hasbrouck, K., & Tindal, G. (2005). *Oral reading fluency: 90 years of measurement (Tech. Rep.No. 33)*. Retrieved July 18, 2006, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531458.pdf>.
- Hedberg, K. (2002). *Using SQ3R method with fourth grade ESOL students*. Retrieved September 20, 2019, <http://www.fcps.k12.va.us/DeerParkEs/TR/SQ3R%20method/SQ3R.html>.
- Heinze-Fry, J., & Novak, J. (1990). Concept mapping brings long-term movement towards meaningful. *Learning. Science Education*, 74, 461-472.
- Hermanns, C. B. (2010). *Leveling the playing field: Investigating vocabulary development in Latino preschool-age English language learners* (Unpublished doctoral dissertation). Harvard University, U. S.
- Horvath, B. (2013). *Treatment efficacy of combined dialogic reading and scripting for a child with moderate to severe communication* (Unpublished master thesis). Duquesne University. U. S.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What. why. and how. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: a multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 195-201.
- Huennekens, M. E. (2013). *The cross-linguistic effects of dialogic reading on young English language learners* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia, USA.
- Huennekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324-340.
- Irish, C. K. (2016). *Dialogic reading in the home environment: A multiple case study of six families*, (Unpublished doctoral dissertation). Mason University, U. S.
- Işıkdoğan, N., & Kargin, T. (2010). Investigation of the effectiveness of the story-map method on reading comprehension skills among students with mental retardation. *Education Science Theory Practice*, 10(3), 1509-1527.
- Işık-Aydın, R. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. Sınıf öğrencilerinin*

okuduğunu anlama düzeyine etkisi [Muş ili örneği] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Işıkoğlu-Erdoğan, N., & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- İflazoğlu-Saban. A., & Ayçin, A. A. (2011). İncele-sorgula-oku-tekrar et- gözden geçir tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: Yıbo örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 198-228.
- İkinci, Ö. (2011). ‘Sıradan bir zeki değilim: Disleksiğim’. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 519, 36-40.
- Jacobs, G. M., & Kimura, H. (2013). *Cooperative learning and teaching. In the series. English language teacher development*. Alexandria, VA: TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages).
- Johnson, J. L. (2006). *The use of phrase-cued text as an intervention to facilitate oral reading fluency for struggling third graders* (Unpublished doctoral dissertation). South Dakota University, USA.
- Johnson, K., & Johnson, H. (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: a handbook for language teaching*. New York: Black-well Publishers Ltd.
- Joon, K. H., & Joan, K. (2012). Reading from an lcd monitor versus paper: teenagers’ reading performance. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2, 1-10.
- Juliana, J. (2018). The comparative impacts of using lexical glossing and inferencing strategies on students’ reading comprehension. *Advances in Language and Literary Study (ALLS)*, 9(1), 1-4.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. bs.). Ankara: Asil Yayın.
- Kang, J. (2017). *Effects of modified dialogic reading on listening comprehension and initiation skills to students with autism spectrum disorders* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina University, U.S.
- Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal Academic Social Science Studies*, 6, 603-623.
- Katims, D. S., & Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle-school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41(2), 116-123.
- Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal*, 40(2), 193-206.
- Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies-International Periodical for the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1435-1456.
- Kaya, D., & Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.

- Keer, H. V., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficiency perception. *The Journal of Experimental Education*, 73, 291-329.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, H. K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Khataee, E. (2019). The effect of THIEVES strategy on EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Instruction*, 12(2), 667-682.
- Kırkkılıç, A., Maden, S., Şahin, A., & Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılığı üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.
- Kızılaslan-Tunçer, B., & Erden, G. (2015). Boşluk doldurma testlerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015)* [Özel Sayı], 318 – 324.
- Kikuta, C. B. (2015). *Changes in dialogic book reading patterns of parent's reading with their children* (Unpublished doctoral dissertation). Hawai'i at Manoa University, U. S.
- Kim, D., & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 86(iii), 332-348.
- Kim, S., & Lee, Y. (2016). Istorybook: An interactive media supporting dialogic reading for children's reading comprehension. *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 11(11), 383-392.
- Kim, T., & Axelrod, S. (2005). Direct instruction: An Educators' guide and a plea for action. *The Behavior Analyst Today*, 6(2). Retrieved July 20, 2011, from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>.
- Kim, Y. B. (2010). *Dialogic reading as homework for parents of children in child care: a test of Bronfenbrenner's hypothesis about parent involvement* (Unpublished doctoral dissertation). Wisconsin-Madison University, U. S.
- Klinger, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). Overview of Reading Comprehension. J. K. Klinger, S. Vough, & A. Boardman (Eds.), *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties* (pp. 1-12). New York, NY: The Guilford Press.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: a glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 59-74.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Kotaman, H. (2013). *Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development*. Retrieved March 17, 2020, from <https://www.semanticscholar.org/paper/Impacts-of-Dialogical-Storybook-Reading-on-Young-Kotaman/31d86dc42c4e0264c96d07796ddc56155b68e1d6>.
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *Reading Teacher*, 58, 338-342.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 232-253.
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi*, 19(3), 53-70.
- Kuşdemir, Y. (2016). Okuduğunu anlamada tahmin etme stratejisinin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 47-63.
- Kuşdemir, Y. (2014a). Okuduğunu anlamada "tahmin etme" stratejisinin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 47-63.
- Kuşdemir, Y. (2014b). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y., & Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86- 113.
- Kuyumcu-Vardar, A., & Sarıoğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 28-43.
- Laboo, L. (2005). Books and computer response activities that support literacy development. *Reading Teacher*, 59, 288-292.
- LaCour, M. M., McDonald, C., Tissington, L. D., & Thomason, G. (2013). Improving pre-kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement*, 50(1), 1-11.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lazarus, D. B., & Callahan, T. (2000). Reading attitude expressed with primary schools student with

- learning disability. *Journal of Reading Psychology*, 21(4), 271-282.
- Le-Fevre, D., Moore, D., & Wilkinson, I. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: cognitive boots trapping for poor decoders. *British Journal Of Educational Psychology*, 73(1), 37-58.
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 125(50), 213–224.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories. diagnosis. and teaching strategies (8th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lever, R. (2008). *Discussing stories: Using a dialogic reading intervention to improve kindergarten's oral narrative construction* (Unpublished master thesis). Carleton University, U. S.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners'oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Loera, G., Rueda, R., & Nakamoto, J. (2011). The association between parental involvement in reading and schooling and children's reading engagement in Latino families. *Literacy Research and Instruction*, 50(2), 133-155.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lori, D. O. (2006). *Reciprocal teaching at work; strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association, Inc.- Canada.
- Lubis, R. (2018). The progress of students reading comprehension through wordless Picture books. *Advances in Language and Literary Studies (ALLS)*, 9(1), 48-52.
- MacDonald, P. (2010). Paired reading: A structured approach to raising attainment in literacy. *Support Learning*, 25(1), 15-23.
- Madariaga-Orbea, J. M., & Martínez-Villabeitia, E. (2010). The teaching of reading comprehension and meta comprehension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales de Psicología*, 26(1), 112-122.
- Maker, J., & Lenier, M. (1996). *Academic reading with active critical thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Malani, M. D., Barina, A., Kludjian, K., Perkowski, J., Nye, C., & Schwartz, C. (2010). Added value of dialogic book reading for young children's vocabulary development. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 4(4), 178-182.
- Marvin, K. L., Rapp, J. T., Stenske, M. T., Rojas, N. R., Swanson, G. J., & Bartlett, S. M. (2010). Response repetition as an error-correction procedure for sight-word reading: A replication and

- extension. *Behavioral Interventions*, 25(2), 109–127.
- Maul, C. A., & Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 35, 237–247.
- McCarty, S., Nicastro, J., Spiros, I., & Staley, K. (2001). *Increasing recreational reading through the use of read-alouds*. Retrieved June 08, 2016, from <http://eric.ed.gov/?id=ED453541>.
- McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT*. Blackwell Publishing.
- McInerney, D. M., & McInerney, V. (2002). *Educational psychology: Constructing learning*. Australia: Pearson Education.
- McKinney, K. (2007). *Active learning*. Retrieved May 22, 2019, from <http://www.ftss.ilstu.edu/additional/tips/newActive.php>.
- McLoughlin, A. (2010). Shared reading, guided reading and the specialist dyslexia lesson. *Dyslexia Review*, 21(2), 4-6.
- McLwain, M. J. (2010). *Dialogic buddy reading: Fidelity, vocabulary, sustainability* (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, U. S.
- McMonigle, T. (2012). *Exploring parents' understanding and application of dialogic reading while teaching their preschoolers the social skills associated with courage, empathy, and love* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, U. S.
- McSwiggan, K. (2017). *Factors that influence parental perceptions of the utility and value of dialogic reading strategies with young children* (Unpublished doctoral dissertation). Psychology Fairleigh Dickinson University, U. S.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 1-17.
- Mercer, C. D. (1987). *Students with learning disabilities*. USA: Merrill Publishing.
- Mercieca, D., & Mercieca, D. P. (2014). Reading with love: reading of life narrative of a mother of a child with cerebral palsy. *Ethics and Education*, 9(3), 264-275.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance reading fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283–306.
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender & Education*, 9(1), 31-48.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336- 354
- Mincic, M. S. (2009). *Dialogic reading with emotion-laden storybooks: intervention methods to enhance children's emergent literacy and social-emotional skills* (Unpublished doctoral

- dissertation). Arts George Mason University, U. S.
- Minghua, T. (2014). *The effectiveness of dialogic reading on the expressive vocabulary development of children with autism spectrum disorders* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Greeley: Brokes Publishing.
- Moeller, V. J., & Moeller, M. V. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students*. Larcmont. NY: Eye on Education.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De-Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Moorman, K., & Ram A. (1994). *A functional theory of creative reading. college and computing georgia institute of technology series*. Atlanta, George.
- Moran, K. J. K. (2006). Nurturing emergent readers through readers theater. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 317-323.
- Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Morris, D., Pennell, A. M., Perney, J., & Trathen, W. (2018). Using subjective and objective measures to predict level of reading fluency at the end of first grade. *Reading Psychology*, 39(3), 253-270.
- Mowery, S. (1995). *Reading and writing comprehension strategies*. Harrisburg, PA: Instructional Support Team Publications.
- Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., & Barkley, E. A. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. Preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 54(1), 12-23.
- Naggy, W. E. (1988). Vocabulary instruction and reading comprehension. *National Council of Teachers of English*, 1-23.
- Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(2), 261-276.
- National Reading Panel [NRP] (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Retrieved September 01, 2019, from <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>.
- Neddenriep, C. E., Skinner, C. H., Wallace, M. A., & McCallum, E. (2009). ClassWide peer tutoring: Two experiments investigating the generalized relationship between increased oral reading fluency and reading comprehension. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 244-269.
- Nelson, J. S., Alber, S. R., & Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education*

- and Treatment of Children*, 27(3), 186–198.
- Nes-Ferrara, S. L. (2005). Reading fluency and self-efficacy: A case study. *International Journal of Disability Development and Education*, 52(3), 215-231.
- Neugebauer, S., & Lia, M. (2018). Relating, bridging, and building knowledge. *Literacy Today*, 35(4), 38-39.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H., & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1-13.
- Noltemeyer, A., Joseph, L., & Watson, M. (2014). Improving reading prosody and oral retell fluency: A comparison of three intervention approaches. *Reading Improvement*, 51(2), 221–232.
- Norton, S. E., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 73-78.
- Nuttall, J. (2016). Relationship between motivation, attribution ve performance expectancy in children's reading. *The Plymouth Student Scientist*, 9(1), 214-228.
- O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31-46.
- Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim-Online*, 3(2), 19-25.
- Ogle, D. (2009). Eating contexts for inquiry: From kwl to prc 2. *Knowledge Quest. The Issue is Questions*, 38(1), 57-61.
- Olsen, A. S. W. (2007). *Literature circles and ninth grade students: A student-centered approach to reading* (Unpublished master thesis). Southwest Minnesota State University, U. S.
- Oostdam, R., Blok, H., & Boendermaker, C. (2015). Effects of individualised and small-group guided oral reading interventions on reading skills and reading attitude of poor readers in grades 2–4. *Research Papers in Education*, 30(4), 427-450.
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2011). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48, 12–20.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016). *PISA 2015 results booklet*. Paris: OECD Publications. Retrieved October 4, 2019, from <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>.
- Osborn, J., Lehr, F., & Hiebert, E. H. (2003). *A focus on fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Oslund, E. L., Clemens, N. H., Simmons, N. C., & Simmons, L. E. (2017). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. *Read Writ*, 31, 355–379.
- Otrar, M., Gülten, D. Ç., & Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 305-318.

- Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öner-Sünkür, M., & Arıbaş, S. (2020). Fen ve teknoloji/fen bilimleri dersinde tahmin et gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlik uygulamalarının başarı, kalıcılık, madde ve değişim öğrenme alanına yönelik tutum, bilimsel süreç becerileri ve akademik risk alma davranışlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1789-1809.
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özdemir, A. Ş., & Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 237-257.
- Özdemir, İ. (2012). Açıklama stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-11.
- Özen-Altınkaynak, Ş. (2019). Annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 98-116.
- Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher*, 64(6), 435-438.
- Paige, D., Magpuri-Lavell, T., Rasinski, T., & Rupley, W. (2015). Fluency differences by text genre in proficient and struggling secondary students. *Advances in Literary Study*, 3(04), 102-117.
- Palani, K. K. (2012) Promising reading habits and creating literate social. *International Reference Research Journal*, 2(1), 91-95.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (3rd ed.)*. Maidenhead: Open University Press
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Pamparo, V. (2012). *The effect of dialogic reading on early literacy outcomes for children with autism spectrum disorders* (Unpublished Doctoral dissertation). Washington University. U. S.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Collins, M. F. (2013). *Once upon a time: Parent-child dialogue and storybook reading in the electronic era*. Retrieved October 28, 2020, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/mbe.12028>.
- Parker, C. T. (2004). *An evaluation of student attitudes: Does ability affect attitude?* (Unpublished master thesis). North Carolina University, USA.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical thinking: Intellectual standards essential to reasoning well within every domain of human thought*. Retrived March 2, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067269.pdf>.

- Petchprasert, A. (2014). The influence of parents' backgrounds, beliefs about English learning, and a dialogic reading program on Thai kindergarteners' English lexical development. *English Language Teaching*, 7(3), 50-62.
- Peter, K. (2017). *Understanding the role of dialogic read alouds in developing language and literacy skills* (Unpublished doctoral dissertation). Lesley University, U. S.
- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163.
- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Culture and Social Interaction*, 3, 146-158.
- Plano-Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Plattus, G. (2011). *The effects of dialogic reading on the expressive vocabulary of children with autism characteristics* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, U. S.
- Poore, M. A., & Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22(1), 13-24.
- Powell, M. B., & Gadke, D. L. (2018). Improving oral reading fluency in middle-school students: A comparison of repeated reading and listening passage preview. *Psychol Schs*, 55, 1274-1286.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Pressley, M., & El-Dinary, P. B. (1997). What we know about translating comprehension-strategies instruction research into practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 486-488.
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(1), 131-149.
- Proust, M. (2017). *Okuma üzerine* (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Notos Kitap.
- Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A., & Gold, Z. S. (2017). Causal connections between mathematical language and mathematical knowledge: A dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 116-137.
- Rahn, N. L. (2013). *A comparison of word learning in 3-year-old children at-risk for language and literacy difficulties in two conditions: Dialogic reading and activity-based intervention* (Unpublished doctoral dissertation). Minnesota University, U. S.
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., & Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. *The Journal of Special Education*, 50(2), 98-108. d
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.

- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Retrieved October 18, 2005, from Pacific Resources for Education and Learning. http://www.prel.org/products/re_/assessingfluency.htm.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. Allyn & Bacon: U. S.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education & Development, 2*(3), 318-342.
- Regur, C. E. (2013). *A dialogic reading intervention for parents of children with down syndrome* (Unpublished Doctoral dissertation). Southern California University, U. S.
- Relan, A. (1992). *Motivational strategies in computer-based instruction: Some lessons from theories ve models of motivation* [Abstract]. Retrieved January 05, 2018, from <http://eric.ed.gov/?q=Motivational+Strategies+in+Computerbased+Instruction%3a+Some+Lessons+from+Theories+ve+Models+of+Motivation.+veid=ED348017>.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. Columbus: Merrill-Prentice Hall Publishing Company.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2009). *The Essentials Of Teaching Children To Read: The Teacher Makes The Difference*. Boston: Pearson Education.
- Richek, Margaret Ann vd. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston.
- Robb, M. B. (2010). *New ways of reading: The impact of an interactive book on young children's storycomprehension and parent-child dialogic reading behaviors* (Unpublished doctoral dissertation). California Riverside University, U. S.
- Rodriguez, I. S. (2013). *The effects of trained teachers' integration of dialogic reading discourse on Hispanic English language learners' literacy skills in kindergarten* (Unpublished doctoral dissertation). Miami Florida International University, U. S.
- Rog, L. J. (2001). *Effective reading strategies: Teaching adults who find reading difficult. 2nd ed.* Merrill-PrenticeHal, Ohio.
- Ronkova, J., & Wildova, R. (2015). The Reading matters: Children leadership in the Crezch Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 171*, 1204 – 1208.
- Rose, T. L. (1984). The effects of previewing on retarded learners' oral reading. *Education and Training of the Mentally Retarded, 49-53*.
- Roselli, T. (2009). *The role of dialogic reading in enhancing the learning opportunities of preschool English learners and teachers in an English only setting* (Unpublished doctoral dissertation). Santa Cruz San Jose State University California State University, Monterey Bay, U. S.
- Ruddell, R. B. (2002). *Teaching children to read and write*. Boston: Allynand Bacon.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, C. B. Bertiam, & W. E. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). New Jersey:

Lawrence Erlbaum Associates.

- Rupley, W. H. (2009). Introduction to direct/explicit instruction in reading for the struggle in greader: Phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary and comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 119–124.
- Rupley, W. H., Logan, J. W., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 239–260.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (s.582-601). Newark, DE: International Reading Association.
- Saenz, L. M., & Fusch, L. S. (2016). Examining the reading difficulty of secondary tudents with learning disabilities. Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41.
- Samuels, S. J. (2006). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 816–837). Newark, DE: International Reading Association.
- Saracho, O. N. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 165, 107-114.
- Sari, T., Kurtuluş, E., & Yücel-Toy, B. (2017). Title of the article. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Schreder, S. J., Hupp, S. D. A., Everett, G. E., & Krohn, E. (2012). Targeting reading fluency through brief experimental analysis and parental intervention over the summer. *Journal of Applied School Psychology*, 28(2), 200-220.
- Schunk, H. D.(2009). *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, H. D.(2014). *Öğrenme teorileri* (Çev. M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., Quirk, M. & Sevcik, R. (2009). Insights into fluency instruction: short- and long-term effects of two reading programs. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 318-336.
- Sert. A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sheikh, I., Soomro, K. A., & Hussain, N. (2019). Metacognitive awareness of reading strategies. reading practices and academic attainments of university students. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 126-137.

- Shoemaker, L. (2014). *Comparing the effects of traditional dialogic reading and music-enhanced dialogic reading on language production and comprehension of preschool children with language impairment* (Unpublished master thesis). Nebraska Kearney University, U. S.
- Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S. Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care, 184*(11), 1531-1549.
- Singer, M., Harknes, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse processes, 24*, (2-3), 199-228.
- Skinner, C. H., Cooper, L., & Cole, C. L. (1997). The effects of oral presentation previewing rates on reading performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*(2), 331–333.
- Snel, M. J., Terwel, J., Aarnoutse, C. A. J., & Van-Leeuwe, J. F. J. (2012). Effectiveness of guidedco-construction versus direct instruction for beginning reading instruction. *Educational Research And Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 18*(4), 353-374.
- Snow-Bryant, J. D. (2016). *Let's give them something to talk about: Supporting primary African Amerikan students' language through dialogic reading* (Unpublished Doctoral dissertation). Missouri–St. Louis University. U. S.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: TELLS, story mapping, and qars. *Academic Therapy, 25*(3), 359–368.
- Soutwood, S. (2012). The joy of reading groups. *Adults Learning, 2*, 36-37.
- Sperling, A. R., & Head, M. D. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal, 29*(4), 233-236.
- Stern, D., & Huber, G. (1997). *Active learning for students and teachers: Reports from eight countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD.
- Sukhram, D. P., & Hsu, A. (2012). Developing reading partnership between parents and children: A Reflection on the reading together program. *Early Childhood Education, 40*, 115-121.
- Susar-Kırmızı, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama başarısına etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research, 29*, 59-71.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In Block, C. C., Gambrell, L. B., & Pressley, M. (Eds.). *Improving Comprehension Instruction, Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*. USA: John Wiley & Sons Inc.
- Switalski, S. O. (2012). *An investigation of the additive benefits of parent dialogic reading techniques in older preschool children* (Unpublished Doctoral dissertation). Duquesne University, U. S.
- Şad, S. N., & Demir, O. (2017). Dik temel ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 801-816.

- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423-433.
- Şahin, A., & Kaman, Ş. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 639-657.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin-Taşkın, Ç., & Esen-Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, M., & Yalçın, S. (2004. Güz). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Şimşek, Z. C., & Erdoğan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 30-39.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12. association for supervision and curriculum development*. Alexandria. Virginia. USA.
- Taub, G. E., & Szente. J. (2012) The impact of rapid automatized naming and phonological awareness on the reading fluency of a minority student population. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 359-370.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Teo, A., Shaw, Y. F., Chen, J., & Wang, D. (2016). Using concept mapping to teach young EFL learners reading skills. *English Teaching Forum*, 54(2), 20-26.
- Terblanche, L. (2002). *Using film: Do they enhance students' ability to read?* New York: New York City Board of Education.
- The Project of International Reading Language Skills [PIRLS], (2001). *International report.(n.d)* Retrieved March 3, 2020, from https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A metaanalysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.

- Therrien, W. J., & Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic, 41*(3), 156-160.
- Therrien, W. J., Gormley, & Kubina, R. (2006). Boosting fluency and comprehension to improve reading achievement. *Teaching Exceptional Children, 38*, 22–26.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Torabian, A., & Tajadini, M. (2017). Fostering EFL learners' reading comprehension: Animation film technique. *Advances in Language and Literary Studies, 8*(2), 54-63.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR), 27*, 679-690.
- Townsend, R. (2002). *Okuma zenginliği* (T. Keskin, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Towson, J. A., Fetting, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(3), 132–146.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 38*(4), 230–246.
- Trainin, G., Hayden, H. E., Wilson, K., & Erickson, J. (2016). Examining the impact of QuickReads' technology and print formats on fluency, comprehension, and vocabulary development for elementary students. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 9*(1), 93-116.
- Trelease, J. (1994). The effects of film on the story comprehension and vocabulary knowledge of British school. *Reading Improvement, 53*(3), 127–136.
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. Penguin.
- Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2014). The effect of enhanced storybook interaction on signing deaf children's vocabulary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*, 319–332.
- Tsai, Y-W. (2009). *The impact of dialogic reading: Facilitating language acquisition of young children with hearing impairments in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, U. S.
- Tsybina, I. (2010). *Bilingual dialogic book-reading intervention for preschool children with slow expressive vocabulary development: A feasibility study* (Unpublished doctoral dissertation). Toronto University, Ottawa.
- Tsybina, I., & Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders, 43*(6), 538-556.

- Tüzel, S., Yılmaz, E., & Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş bloom taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 6(8), 1085-1100.
- Udaka, I. J. (2009). *Cross-age peer tutoring in dialogic reading: Effects on the language development of young children* (Unpublished doctoral dissertation). Massachusetts Amherst University, U. S.
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H., & Ertem, İ. S. (2012). Öğretmen adaylarının akıcı okumanın öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 46-58.
- Ulutaş, A., & Aksoy, A. (2016). Altı yaş çocuklarının ilkokulda okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 215-228.
- Ural, S. (2015). Okulöncesi kitaplarının tanımı. M. R. Şirin (Ed). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk vakfı, s. 33-55.
- Urbani, J. M. (2011). *Implementing a dialogic reading intervention: The experiences of teachers of deaf and hard of hearing students* (Unpublished doctoral dissertation). California University, Berkeley.
- Ülper, H. (2011) Öğrencilerin. okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: Öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth- combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.
- Vajcner, T. J. (2015). *Dialogic reading using social-emotional themed storybooks: Impact on preschoolers' emergent literacy and emotion knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University. U. S.
- Vally, Z., Murray, L., Tomlison, M., & Cooper, P. J. (2015). The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 865-873.
- Van-Ours. J. C. (2008) When do children read books? *Education Economics*, 16(4), 313-328.
- Vukelich, C., Christie, J. F., & Enz, B. J. (2014). *Teaching language and literacy*. Retrieved August 15, 2021, from <https://www.amazon.com/Teaching-Language-Literacy-Preschool-elementary/dp/0137057628>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Wasik, B. H., & Herrmann, S. (2004). Family literacy: History. concepts. services. In B. H. Wasik (Ed.). *Handbook of family literacy*.3-22. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Waterhouse, N. L. (2014). *Changing participation in guided interactive shared reading: A study of early childhood teachers' implementation and children's engagement* (Unpublished doctoral dissertation). Montana University, College of Education and Human Sciences, Washington.

- Weaver, R. L. (1991). *Some reflections on the case method*. Retrieved July 18, 2020, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1748-121X.1991.tb00554.x>.
- Weiser, B. (2013). Effective vocabulary instruction for kindergarten to 12th grade students experiencing learning disabilities. *Council for Learning Disabilities, 11*, 1- 15.
- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57*(2), 93-101.
- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. Retrieved October 03, 2018, from <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*, 679-689.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research, 97*(6), 299–309.
- Wilder-Kingsby, C. (2014). *A mixed method study of the effects of ipod touch. partner reading. and independent practice on reading fluency performance. perceived reading efficacy. and engagement of second grade students* (Unpublished doctoral dissertation). Azusa Pacific University, California.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education, 39*, 6–18.
- Wills, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency. vocabulary. and comprehension*. Retrieved August 21, 2021, from <https://www.ascd.org/books/teaching-the-brain-to-read>.
- Wilson, J. D., & Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement, 44*(1), 40-49.
- Wise, J., & Buffington, S. (2004). *The Ordinary parent's guide to teaching reading*. Virginia: Peace Hill Press.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The Relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language. Speech and Hearing Services in Schools, 41*, 340–348.
- Wood, C., Pillinger, C., & Jackson, E. (2010). Understanding the nature and impact of young readers' literacy interactions with talking books and during adult reading support. *Computers ve Education, 54*, 190–198.
- Worthy, J., & Broaddus, K. (2002). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent. Independent reading. *The Reading Teacher, 55*, 334-343.

- Wray, D., & Medwell, J. (2015). Exploring a national bookgifting scheme: parents' and children's reactions. *Education*, 3(13), 209-222.
- Yalman, M., Özkan, E., & Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yaman, İ., & Çakıcı, D. (2013). Bilişsel ve tedavi edici strateji eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 369-384.
- Yıldırım, K., & Ateş, S. (2011). *Prozodi: Anlamayı yordayan yükselen bir değer mi?* 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., & Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3. 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama. okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 35- 44.
- Yıldız-Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 42, Sayı 191. 53-68.
- Yıldız-Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan İçinde (s. 209-218), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008a). Hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 10(2), 213-225.

- Yılmaz, M. (2008b). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe. Matematik. Sosyal bilgiler ve Fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.
- Yılmaz, M., & Top, M. B. (2015). İşbirlikçi tartışma sorgulama (its) stratejisinin ilkököl 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 78-97.
- Yin-Mee, C., & Gan, L. (1998). Reading practices in singapore homes. *Early Child Development and Care*, 144(1), 13-20.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read alouds in school and home. *Journal of literacyresearch*, 38, 37-51.
- Young, C., Durham, P., & Rosenbaum-Martinez, C. (2018). A stacked approach to reading intervention: Increasing 2nd- and 3rd-graders' independent reading levels with an intervention program. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 181-189.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Young, C., Valadez, C., & Gandara, C. (2016). Using performance methods to enhance students' reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 624-630.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Yurtbakan, E., & Aydoğdu-İskenderoğlu, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonlarında ve problem kurma becerilerinde etkileşimli okumanın etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 348-370.
- Yurtbakan, E., & Erdoğan, T. (2020) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(2), 240-257.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikâye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers*. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & A. B. Bauer (Eds.). *On reading to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2016): Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874.

Zhang, Y., Chen, P., & Yu, T. (2019). Reading and writing learning strategies for low english proficiency students at a private university in China. *International Journal of Higher Education*, 8(3), 214-224.

Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

