



Etkileşimli Okumanın Okuma Motivasyonuna Etkisi

Ergün Yurtbakan ¹, Özge Erdoğan ², Tolga Erdoğan ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini ve bu öğrencilerin etkileşimli okuma hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Basit deneysel yöntem (tek grup, ön test-müdahale-son test) kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, Trabzon ili Maçka ilçesinde bir ilkökulda öğrenim görmekte olan ve uygun durum örnekleme yoluyla seçilen 15 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak "Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmış, nitel kısımda ise öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilerin analizinde, aritmetik ortalama ve Wilcoxon işaretli sıralar testi, standart sapma kullanılmış; nitel kısımda ise elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları, etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Nitel sonuçlar ise, etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma isteklerinin arttığını ve bu süreçten daha fazla faydalandıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrenciler, okuma sürecinin daha eğlenceli hale geldiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Okuma Motivasyonu
Etkileşimli Okuma
İlkökul Öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.12.2019
Kabul Tarihi: 16.11.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 15.12.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.9258

Giriş

Okuma becerisi, okul öncesi dönemde çocukların, aileleri ile birlikte kitapların resimlerini inceleyerek kazanılmaya başlamaktadır. Kazanılan bu becerinin geliştirilmesi için öğrencilerin okumayı sevmesi ve okumaya yönelik motivasyonlarının yüksek olması son derece önemlidir. Okumayı seven ve okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini de istenilen düzeyde kazanmaları beklenmektedir.

Okuma eyleminin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları bulunmaktadır (Elkatmış, 2013). Okuma yazılı kaynaktan iletiyi almakla başlar ve zihinde gerçekleştirilen anlam kurma süreci ile sona erer. Bu süreçte okumanın daha çok bilişsel ve psikomotor boyutları ön plandadır. Okuma sürecinin duyuşsal boyutunda ise kişiyi harekete geçirmede itici bir kuvvet olan (Balaban, 2006) merak, ilgi ve bir şeyi başarma arzusu gibi öğeleri taşıyan (Williams ve Burden, 1997), sosyal ve bilişsel öğelerden etkilenen motivasyonun (Relan, 1992) yer aldığı söylenebilir. Çünkü okuma eylemi ve başarısında motivasyon önemli bir etkidir (Kirchner ve Mostert, 2017).

¹ Trabzon Maçka Ce-Zi-Ne Kardeşler İlkokulu, Türkiye, gamsiz6436@gmail.com

² Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, erdoganozge.edu@gmail.com

³ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, tolgaerdogan.edu@gmail.com

Okuma motivasyonu, bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal süreçlerdir (Wang ve Guthrie, 2004). Bu süreçlerden biri olan içsel motivasyon, kişinin okumayı, yapmaya değer, tatmin edici bir süreç olarak görme eğilimidir (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Ayrıca içsel motivasyon, hem öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmede (Wolters, Yu ve Pintrich, 1996) hem de okuma eylemini sürdürmeye daha istekli olmalarında son derece etkilidir (Wigfield, 1997). Dışsal motivasyon ise okul, akran veya aile baskısını karşılama isteği ile ödül, ceza gibi bireyin davranışlarını yönlendirmede etkili olan dış güçleri ifade etmektedir (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010; Gambrell ve Codling, 1997; Lepola, 2004). Wigfield ve Guthrie (1997) okullarda ödüle ve dışsal süreçlere dayalı kitap okuma programlarının, öğrencilerin okumaya ilgili dışsal motivasyonlarını geliştirebileceğini belirtmektedir. İçsel ve dışsal motivasyon, çocukların okuma becerisini kazanmalarına farklı düzeylerde etki etmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Miyamoto, Pfof ve Artelt'a (2018) göre içsel motivasyon, okuma yeterliliğinde dışsal motivasyona göre daha etkilidir. Çünkü içsel motivasyon, okuma sürecine yönelik olumlu değer ve inançlar geliştirilmesine doğrudan katkı sağlar (Cambria ve Guthrie, 2010). Böylece içsel motivasyon hem okuduğunu anlamayı hem de okuma alışkanlığını olumlu yönde etkiler (Nuttall, 2016; Yıldız ve Akyol, 2011).

Okuma motivasyonu, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma sürecine, okumaya daha uzun ve kaliteli zaman ayırmaları gibi önemli katkılar sağlamaktadır (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999). Okuma motivasyonu yüksek olan öğrenciler okuma becerisi için daha planlı ve gayretli bir şekilde çaba gösterirlerken (Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996), okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler ise okumaya daha az ve niteliksiz zaman harcarlar (Baker ve Wigfield, 1999). Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları için okuma motivasyonlarının doğru bir biçimde desteklenmesi gereklidir.

Okuma motivasyonunun geliştirilmesinde öğrencilerin nitelikli kitaplarla karşılaşmaları önemli bir değişken olarak ele alınabilir (Guthrie ve Davis, 2003). Nitelikli kitaplar, öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini destekler. Öğrencilerin empati yeteneğini ve farklı bakış açılarını geliştirir. Bununla birlikte öğrencilerin kitapla aralarında duygusal bir bağ kurmalarına yardımcı olur. Böylece edebi eserlere yönelme isteğini artırır. İyi kitap seçimi kadar seçilen kitabın da etkili bir şekilde okunması, okuma sürecini daha heyecanlı ve anlamlı kılar. Bu durum, okuma sürecine yönelik inancı olumlu yönde besler. Öğrencilerin okuma sürecinden beklentilerinin karşılanmasında ve bir sonraki okumaya daha istekli olmalarında okuma sırasında gerçekleştirilen eylemlerin ve geçirilen zaman diliminin kalitesi son derece önemlidir (Cabell vd., 2019; Wasik, Hindman ve Snell, 2016). Bu süreçte kullanılacak alternatif okuma yöntemlerinden biri ise etkileşimli okumadır (Piasta, Justice, McGinty ve Kaderavek, 2012).

Etkileşimli okuma, metni okuyan kişinin ve metni dinleyen öğrencilerin zamanla rollerinin değiştiği bir uygulama sürecidir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu süreçte öğretmen, etkin bir dinleyici ve soru soran kişi pozisyonundadır. Metnin okunması sırasında öğrencilere konuşmaları için sık sık fırsatlar verir, sorular sorarak anlamı bilinmeyen sözcükleri açıklar ve okuma etkinliği boyunca öğrenilen yeni sözcükleri tekrarlayarak öğrenmelerine yardımcı olur (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994). Etkileşimli okuma, kitap okuma sürecinde sıklıkla tercih edilen okuma yöntemlerinden biridir (Graham Doyle ve Bramwell, 2006). Etkileşimli okuma, dinleyiciyi okuma sürecine katılmaya cesaretlendirir ve sürekli dönüt vererek okuma heyecanını pekiştirir (Morgan ve Meier, 2008; Pillinger ve Wood, 2014). Bunun yanında etkileşimli okuma sürecinde öğrenciler konuşmaya, detaylı betimlemeler yapmaya ve gördüklerini yorumlamaya cesaretlendirilir. Okuma sürecinde öğrencinin pasif olmasının önüne geçilmesi, öğrencilerin okuma isteklerini artırır ve meraklarını güçlendirir (Ganotice, Downing, Mak, Chan ve Lee, 2017). Bunun sonucunda çocuklar kitap okumanın eğlenceli ve keyifli bir öğrenme yolu olduğunu keşfederler (Er, 2016). Bu süreç, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını genişletmeye ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Beschoner ve Hutchison, 2016; Mol, Bus, de Jong ve Smeets, 2008; Sperling ve Head, 2002). Bu durum dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini de olumlu yönde destekler. Etkileşimli okuma sürecinde gerçekleşen tüm etkinlikler, dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar

sağlar. Öğrencilerin dinlenen metin hakkında konuşmasına, yaratıcı düşünmesine, yorum ve eleştiri yapmasına olanak sağlayan çalışmalar aynı zamanda da üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirir (Blom-Hoffman, O'neil Pirazzi ve Cutting, 2006; Brannon ve Dauksas, 2012; Vally, 2012).

Etkileşimli okuma öğrencilerin zihinsel gelişim sürecine önemli katkılar sağladığı gibi öğrencilerin hem kendi hem de başkalarının duygu ve düşüncelerini tanımaya da olanak sağladığı için duyuşsal gelişimlerini de destekler (Towson, Fetting, Fleury ve Abarca, 2017). Etkileşimli okuma sürecinde yapılan çalışmaların öğrencilerin okuma sürecine olan ilgilerini, heveslerini ve meraklarını güçlendirmesi okuma motivasyonu için son derece önemli bir etkidir. Etkileşimli okuma sırasında disiplinler arasında kurulan etkinlikler, grup çalışmaları ve öğrencilerin deneyimleri okumaya olan ilgiyi artırır. Öğrenci merkezli olarak yürütülen bu çalışmalar, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu etkileyebilir. Etkileşimli okunan kitaplar; öğrencilerin kitaptaki karakterlere kendilerini daha yakından hissetmelerine, bu karakterlere bağlanmalarına ve empati kurmalarına yardımcı olduğu için öğrencilerin okuma isteklerini güdüler (Neugebauer ve Lia, 2018). Bununla birlikte etkileşimli kitap okuma sırasında öğrencilerin kitaptaki bilgileri, olayları ve karakterleri günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeleri de okumayı daha anlamlı hale getirir. Kitabın yorumlanmasına ilişkin birlikte fikir üretebilmek ve kitapta yer verilen olaylar hakkında derinlemesine düşünebilmek için yeterli zamanın tanınması, öğrencilerin bilgiyi daha kolay yapılandırılmalarına yardımcı olur. Bu durum öğrencilerin bu okuma deneyiminden keyif almalarını sağlar. Kitaba yönelik sağlanan bu yakınlık, okuma motivasyonunu güçlendirir. Bu motivasyon, öğrencileri bir sonraki kitap okuma için heveslendirir (McClure ve Fullerton, 2017; Wixson, 2017).

Etkileşimli okuma ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda ise bu yöntemin çok etkili olmadığı durumlara rastlanmıştır. Bilgisayar destekli etkileşimli okuma ve elektronik kitaplarla yapılan etkileşimli okuma çalışmalarının öğrencilerin fonolojik farkındalıklarını, akıcı okumalarını ve dinlediklerini anlamalarını olumlu yönde etkilememektedir (Parish-Morris, Mahajan, Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Collins, 2013; Wood, Pillinger ve Jackson, 2010). Ayrıca etkileşimli okuma uygulamaları için kapsamlı ve iyi bir hazırlık sürecine ihtiyaç vardır. Uygulamayı yapacak öğretmenin, etkileşimli okumanın özellikleri ve ilkeleri hakkında bilgi sahibi olması ve süreci bu özellik ve ilkelere göre yapılandırması gerekmektedir. Etkileşimli okumada iyi bir planlama ve hazırlık yapılmazsa okumayla ilgili belirlenen amaçlara ulaşamayabilir.

Alan yazın incelendiğinde etkileşimli okumanın bilişsel gelişime katkısına yönelik birçok çalışma olduğu görülmektedir. Dezavantajlı çocuklar ile yapılan çalışmalarda etkileşimli okumanın alıcı ve ifade edici dil becerilerine (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014), alıcı dil becerilerine (Maul ve Ambler, 2014), okuma yazmaya hazırlık becerilerine (Whalon, Delano ve Hanline, 2013), sözcük dağarcıklarına (Fung, Chow ve McBride-Chang, 2005; Hargrave ve Senechal, 2000) ve konuşma becerilerine (Trussell, Dunagan, Kane ve Cascioli, 2017) olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde etkileşimli okumanın çocukların kelime tanıma düzeylerini belirlemeye (Tsybina ve Eriks-Brophy, 2010), erken okuryazarlık becerilerinin (Huennekens ve Xu, 2016), öyküleme becerilerinin (Lever ve Senechal, 2011) ve fonolojik farkındalık becerilerinin (Elmonayer, 2013) gelişimine etkisini belirleyen çalışmalara yer verilmiştir. İlkokul düzeyinde ise etkileşimli okumanın aile ile çocuk arasındaki ilişkiye (Ganotice vd., 2017), matematik dilini kullanma ve matematik becerisine (Purpura, Napoli, Wehrspann ve Gold, 2017) ve alıcı dil becerilerine katkısını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır (Chow ve McBride-Chang, 2003). Bununla birlikte öğretmenlerin etkileşimli okumayı nasıl yaptıklarını belirlemeye (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015) ve etkileşimli okuma müdahale programının işlerliğini görmeye (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999; Zevenbergen, Worth, Dretto ve Travers, 2016) yönelik çeşitli çalışmalara yer verilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, etkileşimli okumanın daha çok bilişsel alana olan etkisinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca Yurtbakan (2020) tarafından yapılan etkileşimli okumayla ilgili çalışmaların analizinde, etkileşimli okumanın daha çok okul öncesi dönem çocuklarıyla ve bu çocukların bilişsel becerilerini geliştirmek amacıyla yapıldığı ortaya konulmuştur. Etkileşimli okuma ile ilgili diğer çalışmaların da (Elmonayer, 2013; Kotaman, 2008; Lacour, McDonald, Tissington ve

Thomason, 2013; Mol vd., 2008) genellikle okul öncesi ve ilkokulun ilk sınıfları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Etkileşimli okumanın duyuşsal yönüne etkisini inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan çalışmaların daha çok okul öncesi ve ilkokulun ilk sınıflarına yönelik olması bu araştırmayı önemli ve gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, etkileşimli okumanın okumanın duyuşsal yönüne etkisini ve ilkokulun daha üst sınıflarındaki öğrenciler üzerinde inceleyecek araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca uluslararası sınavlara bakıldığında ülkemiz öğrencilerinin okuma puanlarının yeterli düzeyde olmaması (OECD, 2016), öğrencilerin okuma becerilerinin yeterince gelişmediğini göstermektedir. Bu durum ise okullarda okuma sürecinin istenilen nitelikte sürdürülememesinden kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada hem okuma becerisi için çok önemli bir değişken olan okuma motivasyonunun incelenmesi hem de öğrencilerin okuma sürecinde aktif olması araştırmayı okuma öğretimi açısından önemli kılmaktadır. Araştırmanın Trabzon'un bir ilkokulunda okumakta olan 15 dördüncü sınıf öğrencisi ile tek bir grup olarak yürütülmesi ise araştırmanın sınırlılığıdır. Bununla birlikte öğrencilerin ölçekteki maddeleri samimi bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, etkileşimli okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisinin incelenmesi ve öğrencilerin etkileşimli okumaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Etkileşimli okuma uygulamasına katılan öğrencilerin "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin etkileşimli okuma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, etkileşimli okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini tespit etmek ve öğrencilerin bu sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "karma yöntem" kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerden oluşan karma yöntemin; çeşitleme deseni, gömülü desen, açıklayıcı desen ve açıklamlayıcı desen olmak üzere dört çeşidi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada karma yöntemin açıklayıcı desenine başvurulmuştur. Açıklayıcı desen; iki aşamadan oluşan desenin önce nicel verilerinin toplanılmasının ardından nitel verilerle desteklenmesi ve açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın nicel kısmında basit deneysel yol (tek grup, ön test- müdahale-son test) izlenmiştir. Bu bağlamda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, uygulama öncesi ve sonrasında ilgili ölçme aracı kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ile öğrencilerin etkileşimli okuma sürecine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili Maçka ilçesinde bir ilkokulda 4. sınıfta okumakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 15 (6 kız, 9 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Uygun durum örnekleme; araştırmaya hız kazandırmak amacıyla örnekleme kolay ulaşılabilen amaçlı örnekleme yöntemlerindedir (Ekiz, 2009). Çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmeninin, araştırmacılarından birinin olması örneklem gruba kolay ulaşılmasını sağlamıştır ve böylelikle araştırma hız kazanmıştır. Öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyine bakıldığında; 14'ünün düşük gelirli, 1'inin ise yüksek gelirli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bakıldığında 12'sinin lise, 2'sinin ortaokul, 1'inin ilkokul mezunu olduğu; annelerinin eğitim durumları incelendiğinde 5'inin lise, 8'inin ortaokul, 2'sinin de ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 5'inin evinde kitaplık olduğu, 10'unun kitaplığının olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin 6'sının her gün, 4'ünün ara sıra kitap okuduğu, 5'inin ise kitap okumadığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel kısmında ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını ölçmeye yönelik olarak Katrancı, (2015) tarafından hazırlanan "Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşmakta olup, puan değerleri; bana uygun (3), biraz uygun (2) ve bana hiç uygun değil (1) şeklinde olup, 3'lü likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 42'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçek toplamı için 0.85'dir (Katrancı, 2015). Bu çalışmada ise zayıf deneysel çalışmalar, iç ve dış geçerliğin sağlanamadığı çalışmalar olduğu ve çalışma grubu sayısı az ($f=15$) olduğu için iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmamıştır. Elde edilen değerler incelendiğinde, ölçeğin iki faktörlü yapı için uyumlu olduğu söylenebilir. Bu ölçek, etkileşimli okuma etkinliklerini uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerini tespit etmek için kullanılırken etkileşimli okuma uygulamaları sonrasında öğrencilerin okuma motivasyonlarının bu uygulamadan ne düzeyde etkilendiğini ortaya koymak amacıyla farklı zamanlarda iki kez kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise öğrencilerin etkileşimli okumaya ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla dokuz öğrenciye beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için araştırmacılar tarafından uygulama süreci ve etkileşimli okumaya yönelik taslak sorular hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen sorular, ilkokulda Türkçe öğretimi alanında uzmanlığı olan 3 akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Bu bağlamda, yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilere, "Etkileşimli okuma ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Etkileşimli okuma yaparken en çok hangi bölümünü beğendiniz? Etkileşimli okuma ve geleneksel okumadan hangisini seçersiniz? Neden? Etkileşimli okumanın faydaları nelerdir? Size göre etkileşimli okumanın geleneksel okumadan farkı nedir?" soruları yöneltilmiştir.

Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması

Etkileşimli okuma etkinliklerinin geliştirilmesi için öncelikle bu uygulamalarda kullanılacak olan on altı kitap seçilmiştir. Kitap seçiminde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır:

- Kitapların içeriği incelenirken öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri göz önüne alınmıştır.
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmıştır.
- Öğrencilerin özel durumları (ayrılık, korku, boşanma, ölüm vb.) dikkate alınmıştır.
- Öğrencilerin ilgilerini çekebilecek nitelikte resimleme özelliklerine sahip kitaplar seçilmiştir.
- Kitabın olay örgüsünün öğrencilerin dikkatlerini ve ilgilerini çekebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.
- Öğrencilerin hayal güçlerinin geliştirilmesine ve yaratıcı düşüncelerine olanak sağlayan kitaplar seçilmesine dikkat edilmiştir.

Seçilen kitapların öğrencilerin seviyesine uygunluğu hakkında iki konu alanı uzmanının ve bir sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Kitap seçimi tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından her bir kitap için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yapılmak üzere etkileşimli okuma etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan bu etkinlikler, ilkokulda okuma öğretimi üzerine çalışan ve etkileşimli okumayla ilgili bilimsel çalışmaları olan iki konu alanı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları hazırlanan etkinlikleri inceleyerek yazılı olarak görüşlerini, dönütlerini ve önerilerini sunmuşlardır. Ayrıca alan uzmanlarıyla sözlü bir görüşme gerçekleştirilerek etkinliklerle ilgili fikir birliğine varılmıştır. Alan uzmanları ve araştırmacılar, geliştirilen etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu etkileyecek, okumaya ilgilerini arttıracak ve dolayısıyla okuma becerilerini geliştirecek nitelikte olduğu konusunda görüş birliğine varmışlardır. Geliştirilen etkinlikler, ilkokul çocuklarının gelişim özelliklerine uygun olarak oyun, canlandırma, sürece aktif olarak katılma, üst düzey düşünme becerilerini kullanma, çok duyuya hitap etme, beden dilini, heyecan

ve merak unsurlarını kullanma gibi özellikleriyle öğrencilerin ilgisini çekmeyen ve okuma becerisini istenilen nitelikte geliştirmeyen diğer okuma öğretimi uygulamalarından farklılaşmaktadır.

Etkileşimli okuma etkinlikleri 8 hafta boyunca haftada 2 kez uygulanmıştır. Genel olarak her uygulama iki ders saati (80 dakika) sürmüştür. Etkileşimli okuma etkinlikleri araştırmacılardan biri olan sınıf öğretmeni tarafından kendi sınıfında uygulanmıştır. Diğer araştırmacılar ise yapılan uygulamaların kontrolünü sağlamıştır. Ayrıca araştırmacılar sürekli etkileşim halinde bulunarak uygulamanın planlanan şekilde yürütülmesini sağlamışlardır.

Aşağıda etkileşimli okuma etkinliklerinden örnek bir uygulama verilmiştir.

Kitabın adı: Tombik Ayı Kaybolunca
Kitabın yazarı: Karma Wilson ve Jane Chapman
Yayın evi: Pearson

Kazanımlar:

1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
2. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
3. Metinle ilgili sorular sorar.
4. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.
5. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.
6. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.
7. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.
8. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Anahtar Kelimeler: Kaybolma, duygular, arkadaş

Araç-Gereçler: Parmak oyunu hayvan şekilleri, kitap

Okuma Öncesi

- İlk olarak öğrencilere parmak oyunu oynatılır. Parmak boyunda “ayı, fare, tavşan, baykuş, porsuk” resimleri çıkartılır. Baş parmağa ayı resmi yapıştırılır ve “Benim adım Tombik Ayı.” denir. İşaret parmağına fare resmi yapıştırılır ve “Benim adım minik fare.” denir. Orta parmağa tavşan resmi yapıştırılır “Benim adım zıp zıp tavşan.” denir. Baykuş resmi yüzük parmağa yapıştırılır ve “Benim adım bilge baykuş.” denir. Serçe parmağa porsuk resmi yapıştırılır “Benim adım porsuk.” denir. Parmaklar sallanarak “Biz çok iyi arkadaşız.”, işaret parmağı yok anlamında sallanarak “Birbirimizi üzmez, kızmamız.” eller birbirine kenetlenerek “Birbirimizi koruruz ve çok severiz.” denilir. Öğrencilerden de bu resimleri kullanarak hayvanları konuşmalarını istenir.
- Öğrencilere kitabın adı söylenir, ön ve arka sayfaları incelenir. Öğrencilere, kitabın konusunun ne olabileceği, kahramanlarının kimler olabileceği ve kitaptaki hikâyenin nerede geçmiş olabileceği hakkında sorular sorularak fikirleri alınır.

Okuma Sırası

- Kitabın ilk sayfası okunduktan sonra öğrencilere “Tombik Ayı neden yiyecek toplamaya gidiyor? Sizce yiyecek olarak ne toplayacaktır?” soruları yöneltilerek öğrencilerin tahminleri alınır.
- Kitabın 2. sayfasının okunmasının ardından gönüllü öğrencilerden biri Tombik Ayı olarak seçilir. Tombik Ayıdan sınıfta yiyecek aramayı canlandırması, diğer öğrencilerden ise rüzgâr sesi çıkartmaları, Tombik Ayıdan ise üşüyormuş gibi yapması ve canlandırması istenir.
- Öğrencilere sırayla “rüzgâr, fırtına, rüzgâr, fırtına...” denilerek onlardan ifadeye uygun ses çıkarmaları istenir.
- Etkinlik öncesinde sınıfta uygun yerlere yiyecek resimleri koyulur. Tombik Ayıdan bu yiyecekleri yediği halde doymadığını ve aynı zamanda üşüdüğünü anlatan bir canlandırma yapması istenir. Diğer öğrencilerden “Tombik Ayı üşüyor mu? Sizce neden üşüyordur? Tüyleri olmasına rağmen neden

üşüyordur?" "Tombik Ayı sizce ne hissediyor?" "Tombik Ayı ne yapmalı?" sorularına cevap vermeleri beklenir.

- Kitabın 3. sayfasının ilk paragrafı okunduktan sonra öğrencilere "Hava kararınca Tombik Ayı ne yapacak?" sorusu yöneltilir ve tahminleri alınır. Öğrencilerden yine rüzgâr ve fırtına sesi çıkarmaları istenir. Daha sonra öğrencilere "Hem hava karardı hem de fırtına arttı. Tombik Ayı sizce ne yapacak?" sorusu yöneltilerek tahminleri alınır.
- Öğrencilere "Ormandan nasıl sesler geliyor olabilir?" sorusu yöneltilir ve onlardan ormandaki sesleri canlandırmaları istenir. Tombik Ayının bu sesleri duyduğunda ne yapacağı sorulur. Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra kimin doğru tahmin yaptığını belirlemek için kitabın 4. sayfasındaki iki cümle okunur.
- Tombik Ayıdan bir ağacın arkasına saklanıyor gibi yapması istenir. Öğrencilere "Tombik Ayı sizce ağacın arkasında ne yapacak?" sorusu sorulur. Alınan cevaplardan sonra 4. sayfanın kalan cümleleri okunur.
- Kitabın 5. ve 6. sayfaları okunur. Öğrencilerden ormandaki değişik sesleri yeniden çıkarmaları ve Tombik Ayıdan da değişik yönlerden gelen bu seslere kafasını çevirerek duygu durumuna uygun canlandırma yapması istenir.
- Kitabın 8, 9 ve 11. sayfaları okunduktan sonra Tombik Ayıdan sınıfın dışına bir yere saklanması istenir. Bu arada diğer öğrencilere gözlerini kapatmaları söylenir. Ardından öğrencilere "Şimdi Tombik Ayı aramaya çıkacaksınız. Kaybolmamak için ne yapmalısınız? Sizce Tombik Ayı ne yapıyordur? Ne hissediyordur? Tombik Ayı aramak için yanımıza ne almalıyız?" vb. sorular sorularak yaratıcı fikirler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Tahminleri alındıktan sonra, öğrencilerden Tombik Ayıyı arama çalışmalarını canlandırmaları istenir.
- Öğretmen tarafından öğrencilere Tombik Ayıyı bulamadıkları söylenir ve öğrencilerden değişik duygu durumlarına uygun olarak (telaşlı, korkmuş, endişeli) Tombik Ayının nerede olabileceği hakkında kendi aralarında konuşmaları istenir. Kitabın 14, 15 ve 16. sayfaları okunur ve öğrencilerin Tombik ayının nerede olabileceği hakkında tahminleri yeniden alınır.
- Kitabın 17, 18 ve 19. sayfaları bir öğrenci tarafından okunur. Öğrencilerden birisinin porsuk olup öne geçmesi istenir. Eline bir fener verilir ve Tombik Ayıyı arıyormuş gibi canlandırma yapması istenir. Diğer öğrencilerden hep bir ağızdan "Tombik Ayı neredesin?" diye seslenmeleri istenir. Ardından öğrencilere "Tombik Ayı sizin sesinizi duymuş mudur? Duymuşsa sizce ne yapar? Eğer duymamışsa ne yapmalısınız?" vb. sorular sorularak tahminleri alınır.
- Kitabın 20 ve 21. sayfaları başka bir öğrenci tarafından okunur. Tombik Ayıya "Buradayım!" diye kısık sesle bağırması söylenir. Bunun üzerine diğer öğrencilerin hissettikleri duygu durumlarını anlatan yüz ifadelerini beden dilleriyle göstermeleri istenir.
- Öğrencilere "Tombik Ayının sesi bir yerden geliyor fakat göremiyoruz. Neden? Sizce ormandaki kalabalık ağaçların arasındaki Tombik Ayıyı hangi hayvan görebilir? Neden?" soruları yöneltilir ve öğrencilerin fikirleri alınır.
- Kitabın 22 ve 23. sayfaları bir öğrenci tarafından okunur. Daha sonra öğrencilere "Sizce Tombik Ayı neden arkadaşlarını göremiyor?" sorusu sorulur ve öğrencilerin tahminleri alınır.
- Kitabın 24. sayfası okunur ve öğrencilerden Tombik Ayıyı bulma anını canlandırmaları istenir.
- Öğrencilere "Sizce Tombik Ayı arkadaşlarını gördüğünde ne hissetmiştir? Siz çok sevdiğiniz bir arkadaşınızı bulsaydınız neler hissederdiniz? Sizce Tombik Ayı arkadaşlarıyla ne yapmıştır?" soruları sorularak fikirlerini açıklamaları sağlanır.
- Kitabın 25. sayfası bir başka öğrenci tarafından okunur. Tombik Ayı rolündeki öğrenci ve arkadaşları ile bir çember kurulur. Tombik Ayı rolündeki öğrenciden başından geçenleri anlatan bir canlandırma yapması istenir.

- Kitabın 26. sayfası bir başka öğrenci tarafından okunur. Öğrencilerin birbirlerine sarılarak uyuyan Tombik Ayı ve arkadaşlarını canlandırması ve hissettikleri duygu durumunu anlatan birer cümle kurmaları istenir.

Okuma Sonrası

- Öğrencilere “Arkadaşları Tombik Ayıyı bulmasalarda Tombik Ayının başına neler gelebilirdi? Sizce Tombik Ayı ne yapmalıydı? soruları sorulur ve fikirleri alınır.
- Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplardan Tombik Ayının kaybolduğu sürede neler yaşadığını anlatan bir canlandırma yapmaları istenir.

Araştırma boyunca haftada iki kitap etkileşimli bir şekilde okunarak çeşitli etkinlikler yapılmıştır. 8 hafta boyunca on altı kitap bu şekilde işlenmiştir. Her bir sayfası farklı öğrenciler tarafından okunan kitabın okunması ve etkinliklerinin uygulanması yaklaşık 2 ders saati sürmüştür. Kitapların konuları belirlenirken 3 konu alanı uzmanının (ilkokuma ve yazma öğretimi) görüşü alınmıştır. Araştırmada etkileşimli okuma ile okunan kitaplar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Etkileşimli Okuma ile Okunan Kitaplara İlişkin Bilgiler

Haftalar	Kitabın adı	Yazarı	Tema-Konu
1. Hafta	Tepeden Tırnağa	Eric Carle	Sağlık ve Spor-Spor
	Aç Tırtıl	Eric Carle	Sağlık ve Spor-Sağlıklı beslenme
2. Hafta	Elmer Kar Keyfi	David Mckee	Erdemler-Arkadaşlık
	Minik Tohum	Eric Carle	Doğa ve Evren-Çevre farkındalığı
3. Hafta	Kaplanı Sakın Gıdıklama	Pamela Butchart	Milli Kültürümüz-Kurallara uyma
	Garip Bir Kuyruk	Şermin Yaşar	Erdemler-Arkadaşlık kurma
4. Hafta	Ayılar Kitap Okumaz	Emma Chichester Clark	Okuma Kültürü-Okuma sevgisi
	Benim Minik Kırmızı Balığı	Ferit Avcı	Milli Kültürümüz-Aile
5. Hafta	Bir Fil Nasıl Uyur?	Salim Keskingöz	Doğa ve Evren-Hayvanların uykusu
	Kırmızı Fil’i Gördünüz mü?	Ferit Avcı	Sanat-Renkler
6. Hafta	Sesini Arayan Oskar	Courtney Dicmas	Erdemler-Farklılıklar
	Tombik Ayı Kaybolunca	Karma Wilson ve Jane Chapman	Erdemler-Arkadaşlık
7. Hafta	Kimin Yuvası	Rebecca Cobb	Doğa ve Evren-Çevre farkındalığı, hayvanlar
	Tombik Ayı’nın Yeni Arkadaşı	Karma Wilson ve Jane Chapman	Erdemler-Arkadaşlık
8. Hafta	Mutlu Su Aygırı	Richard Edwards ve Carol Liddiment	Erdemler-Kendin gibi olmak
	Cesaret Sandığı	Şermin Yaşar	Erdemler-Cesaret

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğrencilere, öğretmen rehberliğinde uygulama öncesinde okuma motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Öğretmen tarafından ölçekteki sorular sıra ile okunmuş ve açıklanmış, her soru tüm öğrenciler tarafından işaretlendikten sonra diğer soruya geçilmiştir. Öğrencilerin bu şekilde ölçeği doldurması bir ders saati sürmüştür. Sekiz hafta süren etkileşimli okuma uygulamasının ardından öğrencilere, uygulama öncesinde yapıldığı gibi öğretmen eşliğinde okuma motivasyonu ölçeği uygulanarak son test yapılmıştır. Okuma motivasyonu ölçeğinin ön ve son test uygulamalarından elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama (X) ve “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” kullanılmıştır. Örneklem ortalamaları karşılaştırılacak iki ölçümde, örneklem sayısının az olması nedeni ile ilişkili örneklem t-testine alternatif sayılabilecek parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” yapılmaktadır (Can, 2017). Örneklem grubunun 15 olması nedeni ile ön ve son

testten elde edilen puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. İstatistiksel işlemler SPSS 21.0 paket programıyla çözümlenmiştir. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

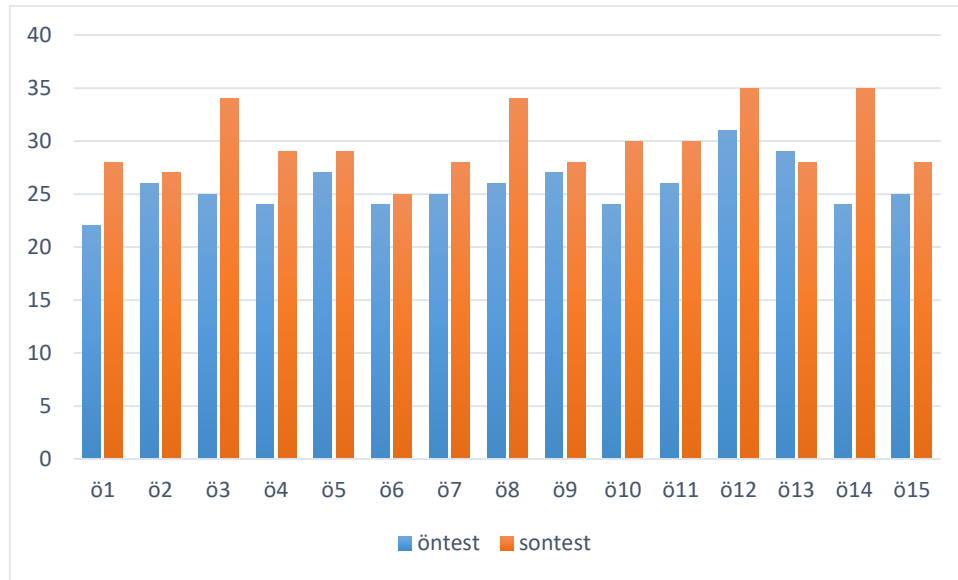
Araştırma kapsamında sınıfta bulunan öğrencilerden rastgele seçilen dokuz öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sessiz ortamda yapılan ve ortalama 5-8 dakika süren her bir görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler “betimsel analiz” tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırmadaki veriler; “etkileşimli okumaya ilişkin görüşler, etkileşimli okuma yapılırken beğenilen çalışmalar, etkileşimli okumanın sevilme nedeni, faydaları, geleneksel ve etkileşimli okuma türlerinin hangisinin tercih edildiği ve nedeni, geleneksel okumadan farkı” temalarına göre yorumlanmıştır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar üzerine dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma ile elde edilen veriler, üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek Miles ve Huberman (1994) formülüne (Görüş birliği sayısı/ (Görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı) göre hesaplanan uyumluluğun %90 olduğu görülmüştür. Ortaya koyulan bulgular, öğrencilerin cevaplarından alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Bu alıntılar kapsamında etik kurallar gereği öğrencilere kodlar verilerek isimleri gizlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaya ilişkin verilerle ilgili araştırmacı tarafından gerekli geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda, veri çeşitlemesi, verileri ayrıntılı olarak rapor etme, verilerden alıntılar yapma, geçerli ve güvenilir ölçme aracı kullanma, uzman görüşlerine başvurma, araştırmacı rolünün açıklanması, uygulama sürecinin detaylı rapor edilmesi ve araştırma basamaklarının net olarak ortaya konulması gibi geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma yapılmadan önce okul idaresinden izin alınmış, araştırmanın amacı hakkında uygulama yapılacak sınıftaki öğrenciler bilgilendirilmiştir. Tüm öğrencilerin araştırmaya katılma isteği sonrasında ailelerine veli izin belgesi gönderilmiş ve velilerin izni de alınmıştır. Çalışmadaki araştırmacıların hepsi çalışmaya katkıda bulunmuş, aralarında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmamıştır. Etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonlarındaki etkisini ölçmek ve etkileşimli okuma uygulaması hakkındaki görüşlerini almak için çalışmada birden fazla veri toplama aracı (ölçek ve görüşme formu) kullanarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler, ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiş ve nitel veriler aynen alıntılarla desteklenmiştir. Böylece araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında okuma motivasyonlarını ölçmek için geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeğin iç geçerliliği için güvenirlilik katsayısı hesaplanmamıştır. Çünkü zayıf deneysel çalışmalar iç ve dış geçerliğin tam olarak sağlanamadığı araştırmalardır (Can, 2017). Uygulama sürecinde kullanılacak kitapların seçiminde ve görüşme sorularının hazırlanmasında ilkökulda Türkçe öğretimi alanında uzmanlığı olan 3 akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerine başvuru alan akademisyenler ağırlıklı olarak ilkökulda okuma öğretimi alanında çalışmaktadırlar. Uzmanlar tarafından seçilen kitapların çocukların yaş grubuna uygun olduğu, kitapların ders verici nitelikte, soru sormaya yatkın olduğu, araştırma sorularının ise çalışmanın amacına uygun olarak hazırlandığı, öğrencilerin görüşlerini ortaya koyma açısından başarılı olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca etkileşimli okuma etkinliklerinin geliştirilmesinde, uygulama sürecinde ve verilerin analizinde tüm araştırmacılar sürece dâhil olmuştur. Araştırmanın uygulama süreci örnek bir uygulama ile detaylı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmacıların rolü uygun yerlerde belirtilerek net bir şekilde ortaya konulmuştur.

Bulgular

Öğrencilere yapılan etkileşimli okuma programından sonra uygulanan son test uygulamasına ait puanların ön test puanları ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Okuma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları

Grafik 1 incelendiğinde öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre Ö13 kodlu öğrenci dışında arttığı görülmektedir. Ön test puanlarının 22-31 puan aralığında son test puanlarının ise 25-35 puan aralığında değiştiği görülmektedir. Bu değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Okuma Motivasyonu İçin Ön Test Son Test Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları

Son test- ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	Cohen’s d
Negatif sıra	1	2.50	2.50			
Pozitif sıra	14	8.39	117.50	-3.274	.01	.59
Eşit	0					

Tablo 2’deki verilere göre öğrencilerin “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir ($z = -3.274, p < .05$). Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen d değerinin 0.5-0.8 arasında olması çalışmanın orta düzeyde kuvvete sahip olduğunu gösterir (Kılıç, 2014). Araştırmanın etki büyüklüğü hesaplanarak çalışmanın orta düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (0.59). Araştırmada elde edilen bu bulgu etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunu arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Etkileşimli Okumaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilere etkileşimli okuma hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Etkileşimli Okuma Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğrenciler	f
Görüşler	Eğlenceli olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	9
	Okuma isteği uyandırması	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9	6
	Heyecanlı olması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9	6
	Okumayı sevdirmesi	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	4
	Farklı olması	Ö6	1

Tablo 3'e göre öğrencilerin tamamı etkileşimli okumanın eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okuma isteği uyandırması ve heyecanlı olması sebebiyle etkileşimli okuma hakkında olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Ö2 kodlu öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Eskiden kitap okumayı hiç sevmezdim. Artık kitap okumayı daha fazla seviyorum. Çünkü böyle okumak çok eğlenceli."

Etkileşimli Okuma Sürecinde En Beğenilen Çalışmalar

Öğrencilere etkileşimli okuma sürecinde en beğendikleri çalışmalar sorulmuştur. Öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Etkileşimli Okuma Sürecinde En Beğenilen Çalışmalar

Tema	Kodlar	Öğrenciler	f
Beğenilen Çalışmalar	Canlandırma bölümü	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	8
	Okuma bölümü	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9	5
	Görsel okuma bölümü	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7	4
	Öğretmenin soru sorduğu bölüm	Ö2, Ö5	2

Öğrencilerin tamamına yakını (8) etkileşimli okuma sürecinde canlandırmalar yapılmasını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte metnin okunması, metnin görsellerinin incelenerek üzerinde yorum yapılması ve öğretmenin sorduğu açık uçlu merak uyandıran soruların sorulması gibi çalışmalarda da oldukça eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin metnin okunma sürecinde merak, heyecan ve deneyim içeren eylemlerden keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Ö7 ve Ö8 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Resimlerine bakarken, yazılarını okurken çok eğleniyorum." (Ö7)

"Kitap okurken resimlerini incelemeyi, okumayı ve canlandırmayı çok seviyorum." (Ö8)

Etkileşimli Okumanın Öğrenciler Tarafından Sevilme Nedenleri

Öğrencilerin etkileşimli okumayı sevdikleri ortaya konulduktan sonra onlardan etkileşimli okumayı neden sevdiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Etkileşimli Okumanın Öğrenciler Tarafından Sevilme Nedeni

Tema	Kodlar	Öğrenciler	f
Sevilme Nedeni	Canlandırmalara fırsat tanınması	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	7
	Resimli kitaplar kullanılması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7	6
	Okuma esnasında sorular sorulması	Ö3, Ö6, Ö8,	3
	Anlamayı kolaylaştırması	Ö4	1

Tablo 5 incelendiğinde, canlandırmalar yapmaya fırsatlar tanınması, okuma esnasında resimli kitaplar kullanılması, okuma sırasında sorular yoluyla etkileşimde bulunulması ve anlamayı kolaylaştırması nedeniyle öğrencilerin etkileşimli okumayı sevdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma sırasında etkileşimden olumlu yönde etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Ö2 ve Ö5 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Yazıları anlamadığımda resimlerden anlıyorum. Bu çok hoşuma gidiyor. Kitap okurken canlandırmalar yapma özelliğini sevdim.” (Ö2)

“Resimlerin olması çok eğlenceli. Canlandırma yapmak ve öğretmenin sorduğu soruları cevaplamak çok güzel. Kitap okuma isteğim arttı.” (Ö5)

Etkileşimli Okumanın Faydaları

Öğrencilerden etkileşimli okumanın onlara ne gibi faydalar sağladığını ifade etmeleri istenmiştir. Böylece etkileşimli okuma sürecinin öğrencilere sağladığı faydalar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Etkileşimli Okumanın Faydaları

Tema	Kodlar	Öğrenciler	f
Faydaları	Kelime bilgimizi artırdı.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9	6
	Okuma isteğimizi arttırdı.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9	5
	Okumamızı geliştirdi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8	4
	Canlandırma yapmayı öğretti.	Ö6	1

Öğrenciler etkileşimli okuma sayesinde kelime bilgilerinin arttığını (6), okuma isteklerinin arttığını (5) ve okuma becerilerini geliştirdiğini (4) ifade etmektedir. Bu bağlamda etkileşimli okumanın, öğrencilerin okuma becerileri (kelime bilgisi, akıcı okuma) üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Konuyla ilgili olarak Ö1 ve Ö3 kodlu öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Canlandırma yapmayı ve güzel okumayı öğrendim.” (Ö1)

“Daha çok kelime edindim, okumam gelişti.” (Ö3)

Öğrencilerin Okuma Türü Tercihleri ve Gereçekleri

Öğrencilerden geleneksel okuma veya etkileşimli okuma arasında bir tercih yapmaları istenmiştir. Öğrencilere bu tercih ve tercihin nedenleri hakkında fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Okuma Türü Tercihleri ve Gereçekleri

Temalar	Kodlar	Öğrenciler	f
Tercih Edilen	Etkileşimli okuma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	9
Okuma Türü	Geleneksel okuma	-	0
	Canlandırmalar yapılması	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	5
	Eğlenceli olması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9	5
	Resimlerin kullanılması	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9	4
	Okuma sırasında sorular sorulması	Ö5, Ö6, Ö8	3
Tercih Edilme Nedeni	Okuma isteğini artırması	Ö2	1
	Etkileşim halinde olunması	Ö1	1
	Sınıfça yapılması	Ö4	1
	Daha fazla bilgi vermesi	Ö3	1
	Daha kısa yazılı olması	Ö9	1

Tablo 7’ye göre, öğrencilerin tamamı etkileşimli okumayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin etkileşimli okumayı tercih etme nedenleri arasında en çok etkileşimli okuma sürecinde canlandırmalar yapılması ve sürecin eğlenceli olması olduğu görülmektedir. Öğrencilerin etkileşimli okumayı tercih etme nedenleri genel olarak incelendiğinde ise sürece aktif katılmalarının ve etkileşim içinde olmalarının bu tercihte önemli olduğu söylenebilir. Ö5 ve Ö7 kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Etkileşimli okuma. Çünkü canlandırma var. Öyle güzel okuyoruz ki büyük yazılı, resimli. Ondan sonra öğretmen soru soruyor, çok güzel resimler var, inceliyoruz.” (Ö5)

“Etkileşimli okuma. Çünkü o resimli, o kitabı okurken eğleniyorum. Bir de canlandırma yapıyoruz. Bunu daha çok seviyorum.” (Ö7)

Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farklılaşan Yönleri

Öğrencilere etkileşimli okumanın geleneksel okumadan farklılaşan yönleri hakkında fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilere Göre Etkileşimli Okumanın Geleneksel Okumadan Farklılaşan Yönleri

Tema	Kodlar	Öğrenciler	f
Geleneksel Okumadan Farkı	Öğretmenin sürekli soru sorması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9	7
	Canlandırmalar yapılması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	6
Geleneksel Okumadan Farkı	Bol resimli kitaplar kullanılması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8	6
	Sayfa sayısı az, büyük yazılı kitaplar kullanılması	Ö4, Ö6, Ö9	3
	Birlikte okunması	Ö1, Ö2	2
	Anlamayı kolaylaştırması	Ö2, Ö7	2
	Sıkıcı olmaması	Ö3	1

Öğrenciler etkileşimli okumanın, geleneksel okumadan öğretmenin sorular sorması (7), canlandırmalar yapılması (6) ve bol resimli kitaplar kullanılması (6) yönleri ile farklılaştığını ifade etmişlerdir. Tüm etkenler incelendiğinde etkileşimli okumanın, birçok yönden geleneksel okumadan farklılaştığı ve bu yönlerin öğrencilerin okuma sürecine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

“Etkileşimli okumada öğretmen bize soru soruyor, aklımda olan şeyleri söylüyorum. Bazen canlandırıyoruz. Bu çok eğlenceli.” (Ö9)

“Bu daha güzel canlandırmalı, Drama yapıyoruz. Eğleniyoruz. Diğeri çok sıkıcı yani resimsiz, renksiz. Etkileşimli okumada öğretmenimiz soru soruyor, konuşuyoruz. Diğesinde kimse canlandıramıyor ve hiç kimse bize soru sormuyor.” (Ö5)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır. Whitehurst ve Lonigan’a (1998) göre etkileşimli okuma, standart okumadan birçok yönüyle farklı olduğu için okuma motivasyonunu etkileyen önemli bir değişken olarak düşünülebilir. Standart okumanın aksine etkileşimli okumada rollerin değişmesi söz konusudur. Okuyucunun yeri geldiğinde dinleyici, dinleyicinin de yeri geldiğinde okuyucu olması, etkileşimli okuma sürecini daha aktif kılar. Bu durum öğrencilerin okumaya ilişkin ilgilerini, isteklerini ve meraklarını artırır (Blom-Hoffman vd., 2006). Buradan hareketle etkileşimli okumanın, okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilemesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalar da etkileşimli okumanın okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Lever ve Senechal, 2011; Sperling ve Head, 2002). Fakat bazı araştırmalar etkileşimli okumanın, okul öncesi öğrencilerin dinledikleri hikayeyi anlamalarında ve fonolojik farkındalıklarını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Parish-Morris vd., 2013; Wood vd., 2010). Duyuşsal alanda etkili olduğu görülen etkileşimli okumanın, bilişsel alanda yetersiz olmasının nedeni öğretmenlerin yöntemin nasıl kullanacağını bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü etkileşimli okuma konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliği uygulamayı olumsuz etkilemektedir (Urbani, 2011).

Etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmada etkili olmasının bir diğer nedeni de etkileşimli okuma sürecinde yapılan çalışmaların öğrencilerde merak uyandırması olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin metni meraklı ve istekli bir şekilde dinlemeye hevesli olmalarında, etkileşimli okumanın olumlu ve aktif bir dinleme ortamı önemli rol oynar (Thomas, Colin ve Leybaert, 2019). Etkileşimli okuma sırasında birlikte bir probleme çözüm aramak veya bir problem durumunu birlikte canlandırmak sonraki okumalarda öğrencilerin fikirlerini söyleyebilmeleri için onları heveslendirir (Sankaram ve Schober, 2015; Thomas vd., 2019). Araştırma kapsamında yapılan

görüşmelerde de etkileşimli okuma sürecinde öğrencilerin istekli ve meraklı olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Böylece okuma sürecinin daha verimli hale geldiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel sonuçları yorumlandığında, öğrencilerin okuma isteklerinin arttığı ve bir sonraki kitap okuma süreci için hevesli oldukları görülmektedir. Bu durum nitel ve nicel verilerin birbiriyle tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma sırasında rollerin değişmesi, öğrencilerde büyük bir heyecan hissi uyandırır. Bu heyecanı sürdürebilmek için kitap okuma sırasında konuşmayı başlatma ve sürdürme stratejilerini doğru bir şekilde kullanılması, okuma motivasyonu da doğrudan etkiler (Cabell vd., 2019; Neugebauer ve Lia, 2018; Whitehurst vd., 1994). Yapılan araştırmada da öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için öğrencilerin kitap okuması, birbirlerine sorular sorması, atık malzemelerden tasarımlar yapmaları, resimler yapmaları, canlandırma yapmaları gibi birçok çalışma yapılmış, öğrencilere verilen geribildirimlerde onların kitaptaki durumlarla kendi yaşantılarını içselleştirebilmelerine özen gösterilmiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin geleneksel okuma yerine etkileşimli okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilere etkileşimli okumayı tercih etme nedenleri sorulduğunda okuma sürecinde canlandırmalar yapılmasının ve sürecin eğlenceli olmasının önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum sürece aktif bir şekilde katılan ve birbirleriyle etkileşim içinde olan öğrencilerin etkileşimli okumadan oldukça etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Birçok araştırmacı etkileşimli okuma sırasında ortaya çıkan açık uçlu soruların, konuşma ortamının ve canlandırma çalışmalarının dinleyiciler ile okuyucular arasında duygusal bir yakınlık kurduğuna işaret etmektedir (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Rezzonico vd., 2015). Çünkü etkileşimli okuma süreci nitelikli etkileşim gerektirir (Dixon-Krauss, Januszka ve Chae, 2010). Nitelikli etkileşim için ise metnin okunması sırasında yüz ifadeleri, ses tonu, jest ve mimikler ayarlanmalı (Vukelich, Christie ve Enz, 2014), sohbet eder gibi bir havada karşılıklı konuşulmalı, sürece eğlenceli oyun ve canlandırmalar eklenmelidir (Laboo, 2005). Önder'e (1999) göre, öğrenciler canlandırmayı oyun olarak algırlar. Bu durum da öğrencilerin eğlenmesine ve süreçten keyif almalarını sağlar (Gasparro ve Bernadette, 1994). İlkokul dönemindeki çocuklar için en önemli ihtiyaçlardan biri olan oyun, etkileşimli okuma sürecinde kullanıldığında, öğrencilerin kitap ile aralarında duygusal bir bağ kurmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Böylece eğlenceli hale gelen etkileşimli okuma süreci öğrencilerin okumaya motive olmalarını sağlar.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da öğrencilerin resimli kitapları çok sevdiğini ve bu kitapların okunması sırasında sorulan soruların onlarda merak duygusu uyandırdığıdır. Etkileşimli okumada kullanılan resimli kitapların açık uçlu sorulara uygun olması son derece önemlidir. Öğrencileri düşünmeye yönlendirmesi için nitelikli soruların sorulması (Zevenbergen vd., 2016), kitapta ele alınan konunun çok yönlü değerlendirilmesine fırsat tanımaktadır (Lonigan vd., 1999). Bu araştırmada da resimli kitapların seçiminde öğrencilerin ilgileri, merakları, ihtiyaçları ve akademik seviyeleri göz önüne alınmıştır. Bununla birlikte kitapların resimlerinin kalitesine, boyutuna ve konu ile ilişkisine dikkat edilmiştir. Kitap seçiminin ardından kitapta ele alınan olaya ilişkin sorulacak soruların kalitesine, yaptırılacak canlandırmaların niteliğine ve bu çalışmaların metin ile ilişkisine özen gösterilmiştir. Aksi takdirde yapılan çalışmalar anlamlı olmayacak ve öğrencilerin anlam kurma süreçlerini engelleyecektir (Trivette ve Dunst, 2007). Buradan hareketle bu araştırmada da etkileşimli okuma sırasında yapılan tüm çalışmaların belli bir düzende ve metin ile ilişki içinde verilmesine dikkat edildiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilere etkileşimli okumanın faydaları sorulduğunda öğrencilerin kelime bilgilerinin arttığına işaret ettikleri görülmektedir. Yapılan birçok çalışmada da etkileşimli okumanın söz varlığını geliştirmede etkili olduğu ortaya konulmuştur (Hargrave ve Senechal, 2000; Lever ve Senechal, 2011; Petchprasert, 2014). Etkileşimli okumanın söz varlığını geliştirmesinde bu süreçte yapılan sözel çalışmaların etkili olduğu söylenebilir. Bu süreçte öğrencilerin kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara cevap vermeleri, (Brannon ve Dauksas, 2012), bilinmeyen kelimenin anlamının okuma sırasında öğrencilere açıklanması (Ergül vd., 2016), öğrencilerin konuşmaya, detaylı betimlemeler yapmaya ve gördüklerini yorumlamaya cesaretlendirilmeleri gibi çalışmaların kelime

bilgisini arttırması söz konusudur (Ganotice vd., 2017). Bu çalışmada da etkileşimli okuma sürecinde öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesine fırsat verildiği, bu kelimeleri kullanabilecekleri öğrenme ortamının hazırlandığı ve düşüncelerini özgürce söyleyebilecekleri bir ortam oluşturduğu söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin kelime bilgilerinin artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde etkileşimli okumanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını artırdığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin etkileşimli okuma sayesinde okumaya karşı düşüncelerinin değiştiği, okuma isteklerinin arttığı, daha çok kelime öğrendikleri, canlandırma yaparken çok eğlendikleri ortaya konulmuştur. İlkokul dönemindeki çocuklar gelişim özellikleri dikkate alındığında, çok duyuya hitap eden, oyun temelli, eğlenceli ve kendilerinin süreçte aktif olduğu öğrenme süreçlerinde daha istekli olurlar ve motivasyonları artar. Etkileşimli okumanın belirtilen bu katkı ve özellikleri ilkökul dönemindeki çocuklarla yapılacak okuma çalışmalarında etkili bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, tek bir grup üzerinde basit deneysel yöntemle “ön test- müdahale-son test” şeklinde tasarlanmıştır. Başka bir deyişle yapılan uygulamanın etkililiği herhangi bir grupla karşılaştırılmamıştır. Basit deneysel yöntemde, karşılaştırılacak herhangi bir grubunun olmaması ile birlikte müdahale çalışmalarının doğrudan deney grubuna göre planlanması önemli dezavantaj olarak görülmektedir (Trochim, 2001; Çalık, 2013). Fakat ön test ile son test arasındaki gelişim veya değişimi ortaya koyacak olması kontrol grubunun yokluğunun önüne geçmektedir (Kiryak ve Çalık, 2018). Ayrıca kontrol grubunun varlığı, her ne kadar müdahale doğrultusunda hem deney hem de kontrol grubunun gelişimlerini görme açısından fikir verse de kontrolü daha da güçleştirmektedir (Cerrah Özsevgeç, Yurtbakan ve Uludüz, 2019). Bu bağlamda, bu çalışmada etkileşimli okumanın bir grupta ne kadar farklılık oluşturduğu ya da etkili olduğu basit deneysel yöntemle belirlenmeye çalışılmıştır.

Öneriler

1. İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonunu arttırmak için Türkçe derslerinde etkileşimli okumadan yararlanılmalıdır.
2. Etkileşimli okuma uygulamasının yaygınlaştırılması için okullarda öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitimler ve seminerler verilmelidir.
3. Sınıf öğretmenleri tarafından ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ve farklı çocuk kitaplarına yönelik etkileşimli okuma uygulamaları geliştirilmelidir.
4. Etkileşimli okumanın okuma akıcılığı, okuma güçlüğü, yazma becerisi, dinleme ve konuşma becerilerine etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Etkileşimli okumanın ortaokul ve lise gibi farklı eğitim kademelerindeki etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. ve Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Balaban, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 169-199). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Becker, M., McElvany, N. ve Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785 doi:10.1037/a0020084
- Beschorner, B. ve Hutchison, A. (2016). Parent education for dialogic reading: Online and face-to-face delivery methods. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 374-388. doi:10.1080/02568543.2016.1178197
- Blom-Hoffman, J., O'neil Pirozzi, T. M. ve 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. doi:10.1002/pits.20130
- Brannon, D. ve Dauksas, L. (2012). Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared storybook reading. *SRATE Journal*, 21(2), 9-20.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L. ve 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.
- Cambria, J. ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *Feature Articles*, 46(1), 16-29.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PegemA Akademi.
- Cerrah Özsevgeç, L., Yurtbakan, E. ve Uludüz, Ş. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin "kütle ve ağırlık" kavramlarına yönelik yanılgılarının giderilmesinde kavram karikatürünün etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 7(1), 51-67.
- Chow, B. W.-Y. ve 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.
- 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. doi:10.12973/eurasia.2013.931a
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M. ve Chae, C. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266-277. doi:10.1080/02568543.2010.487412
- Eccles, J. S., Wigfield, A. ve Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. W. Damon ve N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology içinde* (s. 1017-1095). New York: Wiley.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elkatmış, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. doi:10.1080/03004430.2012.703183

- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. doi:10.17860/efd.88429
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve 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.
- Fung, P.-C., Chow, B. W.-Y. ve 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.
- Gambrell, L. B. ve Codling, R. M. (1997). Fostering reading motivation: Insights from theory and research. K. Camperell, B. L. Hayes ve R. Telfer (Ed.), *Promises, progress and possibilities: Perspectives of literacy education*. Seventeenth Yearbook of the American Reading Forum.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. ve Mazzoni, S. S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Ganotice, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B. ve Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51-66. doi:10.1080/03055698.2016.1238340
- Gasparro, M. ve Bernadette, F. (1994). *Creating drama with poetry: Teaching English as a second language through dramatization and improvisation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368214.pdf> adresinden erişildi.
- Graham Doyle B. ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Guthrie, J. T. ve Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. ve Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Hargrave, A. C. ve 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(1), 75-90.
- Huennekens, M. E. ve 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. doi:10.1080/03004430.2015.1031125
- Justice, L. M. ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Katrançı, M. (2015). Book reading motivation scale: Reliability and validity study. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 300-307. doi:10.5897/ERR2014.1998
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-60.
- Kirchner, E. ve Mostert, L. M. (2017). Aspects of the reading motivation and reading activity of Namibian primary school readers. *Cogent Education*, 4(1). doi:10.1080/2331186X.2017.1411036
- Kiryak, Z. ve Çalık, M. (2018). Improving grade 7 students' conceptual understanding of water pollution via common knowledge construction model. *International Journal of Science and Mathematic Education*, 16, 1025-1046.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Laboo, L. (2005). Books and computer response activities that support literacy development. *Reading Teacher*, 59(3), 288-292.

- LaCour, M. M., McDonald, C., Tissington, L. D. ve 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.
- Lepola, J. (2004). The role of gender and reading competence in the development of motivational orientations from kindergarten to grade 1. *Early Education and Development*, 15(2), 215-240.
- Lever, R. ve 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.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. ve 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.
- Maul, C. A. ve Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 34(4), 237-247.
- McClure, E. L. ve Fullerton, S. K. (2017). Instructional interactions: Supporting students' reading development through interactive read-alouds of informational texts. *Reading Teacher*, 71(1), 51-59.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miyamoto, A., Pfof, M. ve Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196. doi:10.1111/1467-9817.12113
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. ve Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic mother-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Morgan, P. ve Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Neugebauer, S. ve Lia, M. (2018). Relating, bridging, and building knowledge. *Literacy Today*, 35(4), 38-39.
- Nuttall, J. (2016). Relationship between motivation, attribution and performance expectancy in children's reading. *The Plymouth Student Scientist*, 9(1), 214-228.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results booklet*. Paris: OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm> adresinden erişildi.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. ve Collins, M. F. (2013). *Once upon a time: Parent-child dialogue and storybook reading in the electronic era*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/mbe.12028> adresinden erişildi.
- 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.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. ve Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820.
- Pillinger, C. ve 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.

- Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A. ve 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. doi:10.1080/19345747.2016.1204639
- Relan, A. (1992). *Motivational strategies in computer-based instruction: Some lessons from theories ve models of motivation [Abstract]*. <https://eric.ed.gov/?id=ED348017> adresinden erişildi.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. ... ve Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading: Effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language*, 24(4), 717-732.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sankaram, K. ve Schober, M. F. (2015). Reading a blog when empowered to comment: Posting, lurking, and non-interactive reading. *Discourse Processes*, 52(5-6), 406-433. doi:10.1080/0163853X.2015.1027626
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 4(4), 427-463.
- Sperling, A. R. ve Head, M. D. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 233-236.
- Thomas, N., Colin, C. ve Leybaert, J. (2019). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48, 549-560. doi:10.1007/s10643-020-01022-y
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P. ve 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.
- Trivette, C. ve Dunst, C. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *Center for Early Literacy Learning Reviews*, 1(2), 1-12.
- Trochim, W. M. K. (2001). *The research methods knowledge base* (2. bs.). Cincinnati, OH: Atomic Dog Publishing.
- Trussell, J. W., Dunagan, J., Kane, J. ve Cascioli, T. (2017). The effects of interactive storybook reading with preschoolers who are deaf and hard-of-hearing. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 147-163.
- Tsybina, I. ve Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538-556.
- Urbani, J. M. (2011). *Implementing a dialogic reading intervention: The experiences of teachers of deaf and hard of hearing students* (Yayımlanmamış doktora tezi). California University, Berkeley.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth- combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.
- Vukelich, C., Christie, J. F. ve Enz, B. J. (2014). *Helping young children learn language and literacy* (3. bs.). Essex: Pearson.
- Wang, J. H. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation amount of reading and past read in achievement on text comprehension between U. S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H. ve Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Whalon, K., Delano, M. ve 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. doi:10.1080/1045988X.2012.672347
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. J. Guthrie ve A. Wigfield (Ed.), *Reading engagement* içinde (s. 14-33). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Williams, M. ve Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wixson, K. K. (2017). An interactive view of reading comprehension: Implications for assessment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 48(2),77-83.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. ve Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Wood, C., Pillinger, C. ve Jackson, E. (2010). Understanding the nature and impact of young readers' literacy interactions with talking books and during adult reading support. *Computers & Education*, 54(1), 190-198.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 7(1), 25-36.
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D. ve Travers, K. (2016): Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874. doi:10.1080/03004430.2016.1241775