

ETKİLEŞİMLİ OKUMA UYGULAMALARININ İLKOKUL 2.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZINA ETKİSİ

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ayfersahin1@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9903-1445

Uzm. Sınıf Öğretmeni Mine BERKTAŞ
T.C. MEB Şehit Astsubay Sedat Mert Cumhuriyet İlkokulu
mineberktas40@gmail.com
ORCID:0009-0001-7015-481X

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 28.10.2024

Revize Tarihi: 30.11.2024

Kabul Tarihi: 30.12.2024

Atf Bilgisi: Şahin, A. ve Berktaş, M. (2024). Etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin okuma hızına etkisi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 5(2), 134-152.

ÖZ

Bu çalışmada etkileşimli okuma yönteminin, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilçe bağlı ilçedeki bir ilkökulun iki ikinci sınıf şubesinde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 55 öğrenci yer almaktadır. Bu iki şubeden hangisinin deney ve kontrol grubu olacağı tesadüfi atama ile belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından 8 hafta boyunca her hafta bir kitap etkileşimli olarak, kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı kitaplar yaklaşık aynı tarihlerde etkileşimsiz olarak okunmuştur. Araştırmada uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızları belirlenmiş ve bu puanlar ön ölçüm olarak kaydedilmiştir. 8 hafta süren etkileşimli ve etkileşimsiz okuma uygulamalarından sonra her iki grupta da iki hafta arayla iki ölçüm yapılarak bu iki okumanın aritmetik ortalaması gruplarındaki öğrencilerin son ölçüm okuma hızı puanı olarak kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin okuma hızı puanları belirlenirken bir dakikada doğru okunan kelime sayısı "Toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata= doğru okunan kelime sayısı" formülü kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, okuduğunu anlamayı geliştiren bir yöntem olarak literatürde kabul gören etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma hızları üzerinde de anlamlı bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, okuma, etkileşimli kitap okuma, okuma hızı.

EFFECT OF INTERACTIVE READING APPLICATIONS ON READING SPEED OF PRIMARY SCHOOL 2ND GRADE STUDENTS

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of the interactive reading method on the reading speed of second-grade primary school students. The sample group of the study included 55 students who were selected using the convenience sampling method and who were continuing their education in two second-grade classes of a primary school in a district affiliated to a province in the Central Anatolia Region in the second semester of the 2023-2024 academic year. Which of these two classes would be the experimental and control groups was determined by random assignment. The researcher read one book interactively to the students in the experimental group every week for 8 weeks, while the same books were read non-interactively to the students in the control group on approximately the same dates. The reading speeds of the students in the experimental and control groups were determined before the applications in the study and these scores were recorded as preliminary measurements. After the 8-week interactive and non-interactive reading applications, two measurements were taken in both groups at two-week intervals and the arithmetic average of these two readings was recorded as the final reading speed score of the students in the groups. When determining the reading speed scores of the students, the number of words read correctly in one minute was calculated using the formula "Total number of words read – errors made = number of words read correctly". The data obtained in the study were analyzed with the help of SPSS package program. As a result of the study, it was concluded that interactive reading, which is accepted in the literature as a method that improves reading comprehension, also has a significant effect on the reading speed of the students.

Keywords: Primary school, reading, interactive book reading, reading speed.

Giriş

İçinde bulunulan bu çağda, teknolojideki hızlı gelişmeler hayatın her alanında değişim ve dönüşümü gerekli kılmaktadır. İnsanların da çevresinde olup biten bu değişikliklere ayak uydurması,

kendisini sürekli geliştirmesi ve donanımlı hale getirmesi gerekmektedir. Uygur ve gelişmiş bir toplum olmanın en önemli göstergesi bilgiye hızlı ulaşmak ve ilginin oluşmasını sağlamaktır. Bilgiye ulaşmanın ve üretmenin en hızlı yolu ise okuma ile olmaktadır (Şahin, 2011). Okuyan insanlar üretebilir, üreten insan kazanır ve böylece daha çok üretir.

Okuma, o yazıyı yazan kişi ile okuyan kişi arasında etkileşimi sağlayabilen, aktif ve canlı olan ve insanlarla iletişimi gerektiren bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2014). Bu nedenle okuma, günlük hayatta önemli bir yere sahiptir ve bütün akademik alanlarda ihtiyaç duyulan bir beceridir. Yapılan en küçük bir hareketten, en büyük ve karmaşık bir harekete kadar her adımda okumaya ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde okumaya yüklenen anlam değişmiştir. Bu anlamda medya okuryazarlığı, dijital okuma, ekran okuma ve kâğıttan okuma gibi pek çok farklı okuryazarlıktan bahsedilmektedir. Okuma hayatın vazgeçilmezi olmuştur.

Okuma yapılırken zihin yazılara ve sembollere bir anlam yükler. Okuma sadece seslendirmeden ibaret olmayıp, zihinde anlamı somutlaştıran ve sese anlam kazandıran bir unsurdur (Epçaçan, 2012). Yine zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan ise okumadır (Güneş, 2007). Ayrıca okuma, okunan metnin doğru anlaşılmasını da gerekli kılar. Bu anlam sayesinde okuma değer kazanır (Özby, 2014). Doğru okunan kelimeler okumayı amacına ulaştırır ve metne anlam kazandırır.

Okuduğunu anlama ile yapılan araştırmalar göstermiştir ki, okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi dışında diğer derslerinde de başarı gösterebildikleridir. Bu okuma ve anlama becerileri sayesinde birey hem akademik hem de sosyal hayatındaki öğrenme süreçlerinde daha başarılı olarak devam edebilmiştir (Epçaçan, 2018). Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, akıcılık, motivasyon, görsel algı ile okuma hızı arasında olumlu bir ilişki vardır (Akay, 2004; Epçaçan, 2018; Gelen, 2004; Oluk ve Başöncül, 2009; Obalı, 2009; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011). Okuma sadece dil dersleri için gerekli olan bir beceri değil, diğer tüm disiplinler için de etkin bir şekilde kullanılan bir unsurdur. Örneğin, matematikteki bir problem çözümünde problemin okunup anlaşılması problem çözümünün ilk aşamasını oluşturur. Okuduğunu anlamada yetersiz olanlar, diğer derslere karşı da ilgi duymazlar. Ayrıca okuduklarını anlayamadıkları için de başarılı olmaları mümkün değildir (Şahin, 2011). Okunan bir kitabın ya da metnin doğru okunması, doğru anlaşılması açısından gerekli olan bir unsurdur. Doğruluğun yanında okuma hızı da anlamayı olumlu yönde etkilemektedir. Okumada anlama için yavaş okuma istenilmeyen, tercih edilmeyen bir durumdur. Okuma hızı, okumada kritik bir beceridir, çünkü belli bir hızın altında okunan metinde anlama oluşmaz (Lems, 2006). Yani yavaş okuma, anlama düzeyini etkileyerek onu aşağı çekmektedir. Okuma hızı düşük öğrenciler, metinlerdeki fikri anlayıp birleştirebilme ve bir anlam kurma yönünden zayıf kalırlar (Baştuğ, 2012). Okuldaki başarısızlık ile okuma hızı arasında da güçlü bir bağ vardır (Marston, Deno, Dongil, Diment ve Rogers, 1995). Öte yandan Baştuğ ve Keskin'e (2012) göre; "Okuma hızı öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede önemli bir yer teşkil etse de okuduğunu anlama düzeyi ve doğru okuma daha önceliklidir". Doğru okuma becerisi okuma hızını etkiler ve okuduğunu anlama için gereklidir. Yani okuduğunu anlamada okuma hızı gerekli olmasına rağmen öncelik anlama olmaktadır. Okuma hızı doğrudan kelime tanıma ile ilgili olduğu için hızlı kelime tanıma ve doğru okuma becerisi sayesinde akıcı okuma becerisinin gelişmesi söylenebilir (Chall, Jacobs ve Baldwin, 1991). Böylece okuyanın daha hızlı ve akıcı okuyup daha iyi anladıkları söylenebilir.

Bireyin okuma hızını arttırabilmesi, okuduğu sözcükleri tanımasına ve doğru seslendirmesine bağlıdır. Doğru okuma, akıcı okumanın başka bir unsuru olan okuma hızı için de son derece önemlidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005) ve doğru okuma becerisi ile okuma hızı arasında güçlü bir bağ vardır. Çünkü her ikisi içinde kelime tanıma becerisine ihtiyaç duyulur. Okuma hızı öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede önemli bir yer teşkil etmektedir. Genellikle kullanılan kriter, bir dakikada anlayarak okunan kelime sayısı olarak yer almaktadır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010). Okuma hızı öğrencilerin, bir metinde okunan kelimelerin bir dakikada doğru okumuş olduğu sözcük sayısı ile okuma anlama için verilen doğru cevap sayısında yüksek performans göstermesine bağlıdır (Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca, 2017). Okuma hızı, okunulan herhangi bir metnin anlayarak okumaya başlanıp bitirilmesidir. Okuma hızını belirlerken kelime sayısı ile ölçüm yapılması hızlı ve basit bir yöntem olarak bilinir. Öyle ki okunan kelimeler okuma sonrasında hemen

sayılır ve hızlıca bir değerlendirme yapılır. Böylece sınıf seviyelerine uygun yazılmış metinler ile öğrencilerin okuma düzeyleri belirlenebilmektedir. Okuma hızı akıcı okumada önemli bir yer teşkil etmektedir. Akıcı okuma, doğru okuma ve prozodik özelliklerle uyumlu, yeterli bir seviyede kazanılmış okuma hızı içinde çalışmasıyla gözlenebilen bir okuma becerisidir (Keskin ve Akyol, 2014). Akıcı okuma çalışmalarında okuma hızı genellikle ölçülen bir beceri olmaktadır. Çünkü akıcı okuma ile okuma hızı arasında sağlam ve etkili bir bağ vardır. Akıcı okuyan öğrenciler için; doğru prozodi, doğru telaffuz, daha çok kelime bilgisi, kelime hazinesi, daha sık sık okuma tecrübesi, okuduğunu anlaması ve okumada alışkanlık kazanması gerekir. Bu noktada her birinin ayrı bir değeri ve ayrı bir yeri vardır. Okuma öğretimindeki en önemli amaçlardan birisi çocuğa, doğru, hızlı ve anlayarak okuma alışkanlığı kazandırmanın yanında, çocuğa okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmasını sağlayacak beceriler kazandırmaktır (Şahin, 2011). Okuma alışkanlığı kazanan ve sürekli okumalar yapan bir çocuğun okumasını hızlandırması ve sürekli okumalar sayesinde okuma hızını geliştirmesi mümkündür (Güneş, 2014). Sürekli okuyanların okuma hızı artar. Çok okuduğu için de okuma hızı arttıkça okumada bir otomatiklik görülmeye başlar. Otomatiklik ise, herhangi bir işin nasıl yapıldığını öğrenip tekrar ettikçe kendiliğinden belli bir hızla yapılmasıdır. Hızla yapılan işi, çok gayret göstermeden yapabilmeyi söylerken otomatik kelimesi kullanılır (Deeney, 2010). Okuma hızını arttırmak için yapılan tekrarlar çocuğa pratiklik kazandırmaktadır. Ayrıca daha nitelikli ve kaliteli bir okuma gerçekleştirir. Çocuğu şimdiki yaşantısında ve gelecek yaşantısında akademik ve sosyal anlamda geliştirir. Okumanın bu önemi nedeniyle ki, okumanın geliştirilmesi ve okuma hızının artırılması için farklı yollar denenmelidir.

Okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi ile ilgili literatürde pek çok yöntemin işe koşulduğu ve bu becerileri geliştirmek için önerilen yöntemlerden birisi olan etkileşimli okuma yöntemi, bu çalışmanın da konusu oluşturmaktadır. Etkileşimli okuma çocuğu merkeze alarak karşılıklı kitap okuma süreci olarak tanımlanmaktadır (Justice ve Pullen, 2003). İlk olarak Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield (1988) tarafından ortaya konulmuştur. Etkileşimli okuma, çocuklarla kitap okunurken, yetişkinlerin sergilediği okuma etkileşimlerine dayalı bir süreç olup bu etkileşimlerin açık uçlu ve kısa uçlu sorularla başlayıp devamında çocukların verdikleri yeni sorularla süreci genişletmektir. Whitehurst vd. (1988) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma yönteminin çocuklar için birçok faydası vardır. Bunlardan bazıları kelime hazinesi, fonolojik farkındalık, okuma tutumu ve bunun gibi birçok dil gelişimine katkı sağlaması olarak söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalarda da (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Ergül vd., 2017; Metin ve Gökçay, 2014; Tetik ve Erdoğan, 2017; Şimşek, 2017; Whitehurst vd., 1988) çocukların problem çözme, analitik düşünme, anlama ve sorgulama ve kendini ifade etme gibi becerilerinin geliştireceği yönündedir.

Etkileşimli okuma sürecinde çocuk okuma süresince pasif olmaz. Zihninde canlandırma yapıp sorular sorabilir. Açık uçlu sorular sorarak dil gelişimine katkı sağlanır (Erdoğan ve Akay, 2015). Etkileşimli okuma sayesinde çocukların ufku açılır, kelime hazineleri gelişir. Böylece çocuk kelime zenginliği sayesinde daha kolay iletişim kurar ve kendini daha iyi ifade eder. Ayrıca çocuklara etkileşimli okuma sayesinde dil becerilerini geliştirmesinin yanında, dil açısından zengin modellere tanıklık olanağı da sağlanır. Etkileşimli okuma, çocukların dil gelişimini hem destekler, hem de okuma becerilerini güçlendirmek adına tasarlanan bir öğrenme stratejisidir (Neuman ve Dickinson, 2018).

Literatürü incelediğimizde, geçmişten bugüne yurt içinde ve yurt dışında etkileşimli okumanın konu olarak yer aldığı birçok araştırmanın yapıldığı gözlenmiştir. Yurt dışında yapılan bazı çalışmaların (Colin ve Leybaert, 2019; Justice ve Pence, 2005; Lonigan vd., 1999; Lysaker ve Tonge, 2013; McGee ve Schickedanz, 2007; Mihai ve Butera, 2019; Moerk, 1985; Snow, 1983; Thomas, Swanson vd., 2011; Whitehurst vd., 1988) daha çok okul öncesi dönem çocukları ile yapıldığı ve bu çalışmaların o dönem çocuklarının dil gelişimi, fonolojik farkındalık, okuma tutumu, problem çözme becerileri gibi konularının üzerinde olduğu görülmüştür.

Yurt içinde (Akoğlu vd. 2014; Bıçakçı vd., 2018; Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017; Gölcük, Okur ve Berument, 2015; Özcan, 2023; Tetik ve Erdoğan, 2017) tarafından yapılan çalışmalar

ile etkileşimli okuma sürecinin öğrencilerin dil gelişimi üzerinde nasıl etkileri olduğunu incelemişlerdir. Bu çalışmalarda etkileşimli okumanın dil becerilerini desteklediği görülmüştür. Ergül vd., (2015) tarafından ana sınıflarında yapılmış olan çalışmada okuma etkinliklerinin niceliksel ve niteliksel özellikleri açısından etkileşimli okuma etkinliğinden belli ölçüde farklı oldukları görülmüştür. Çetinkaya, Öztürk ve Öksüz (2018) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri ile ve Durmaz (2020) tarafından üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada etkileşimli okuma çalışmalarının ifade edici dil becerilerinin gelişimini desteklediğini ve kelime hazinesinin artmasına katkı sağladığı görülmüştür. Ergül vd., (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise birinci sınıflardan etkileşimli okuma uygulamalarına katılan öğrencilerin gerçek kelimelerde okuma hızı, bir dakikada bir metinde doğru okunan kelime sayısı ve okuma anlama için doğru cevap sayısı konularında etkileşimli okumaya katılmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiği belirlenmiştir. Bozan (2024) tarafından yapılan drama temelli etkileşimli okuma çalışmalarının okul öncesi öğrencilerinin sosyal gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Günaydın (2020) ve Kaya Ülker (2024) tarafından yapılmış olan çalışmada etkileşimli okuma uygulamalarının Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerini ve akademik okuma becerilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Etkileşimli okuma ile ilgili yapılan çalışmaların bazılarının sonuçları ise özetle şöyledir: Karadoğan (2020) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini; Uğur ve Tavşanlı (2022) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini; Bütün (2023) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma karşı ilgilerini artırdığını; Yurtbakan, Aydoğdu İskenderoğlu (2020) yine dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin problem kurma becerilerinde ve motivasyon ölçeğinin dışsal ve içsel motivasyonunda etkili olduğunu belirlemişlerdir. Gürbüz (2023) ve Çakıroğlu (2024) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmalarda ise etkileşimli okumanın dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimli okumayla ilgili Yurtbakan (2020) tarafından yapılan çalışmada etkileşimli okumanın daha çok okul öncesi dönemde okuyan çocuklar ile ve ayrıca bu dönem çocuklarının bilişsel becerilerinin de gelişmesini sağlamak amacıyla yapıldığı belirtilmiştir.

Yurtbakan (2022) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise 2.sınıf öğrencileri ile etkileşimli okuma uygulamalarının okuma becerilerine etkisini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Fakat yapılan bu ve diğer çalışmaların bulguları genel olarak değerlendirildiğinde başlı başına ikinci sınıflarda etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma hızına etkisi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Etkileşimli okuma, literatürde daha çok okuduğunu anlamayı geliştiren yöntemler arasında sayılsa da nadir de olsa okuma hızını da artırdığına yönelik bulgulara yer verildiği görülmektedir (Ergül vd., 2017; Tok, 2024). Bu nedenle planlanmış olan bu çalışmada, okuma kültürünün kazandırılmasında önemli bir öneme sahip olan etkileşimli okuma yönteminin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Yapılan bu araştırma neticesinde literatürdeki bu eksikliğin doldurulmasına katkı sağlanıp sonraki çalışmalar için yol gösterici olunacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmanın problem cümlesini “Etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızına etkisi nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu problem cümlesinden hareketle çalışmada aşağıdaki problemin cevapları aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1. Etkileşimli okuma tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile etkileşimsiz okuma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Etkileşimli okuma tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile etkileşimsiz okuma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Etkileşimli okuma tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön ve son ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Etkileşimsiz okuma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Etkileşimli okuma tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile etkileşimsiz okuma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızları son ölçüm puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Etkileşimli okumanın ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen bu araştırmanın modeli nicel araştırmalardan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Bilimsel araştırma yöntemleri içerisinde en kesin sonuçlara ulaşılabilen ve değişkenlerin kontrol altında tutularak değişimlerin gözlemlenebilmesi için, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerinin araştırıldığı yöntem deneysel araştırma yöntemidir (Karakaya, 2014; Büyüköztürk, 2023). Bu çalışmada etkileşimli okumanın okuma hızına etkisini belirlemek adına, bir grupta farklı deneysel koşulların ölçümlerinin karşılaştırılmasının bağımlı değişkenin etkisini daha güzel ortaya çıkaracağı bir avantaj olarak düşünülerek bu yöntem tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilin ilçe merkezindeki bir ilkokulun iki ikinci sınıf şubesinde öğrenimlerine devam eden 55 ilkökul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada, grubun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklemede araştırmacı kendisine yakın olan, erişilmesi kolay ve çabuk ulaşılabileceği örneklemden verilerini toplar (Büyüköztürk, 2023). Bu da araştırmaya hem hız kazandırır hem de araştırmacıya pratiklik sağlamaktadır. Araştırmada bu yöntemin seçilmesinin sebebi ise, çalışma yapılacak okulun araştırmacılardan birinin görev yaptığı okul olmasıdır. Bu yöntem uygulamalarda genellemesi az olan bir yöntem olmasına rağmen yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Uygulamada üç ikinci sınıf şubesinde okuyan öğrencilere ön okuma yaptırılmış ve okuma hızı sonuçları birbirine en yakın olan iki sınıf seçilerek kura yoluyla biri deney ve biri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının yapılacağı deney grubunda 28 öğrenci, etkileşimsiz kitap okuma uygulamasının yapılacağı kontrol grubunda ise 27 öğrenci bulunmaktadır.

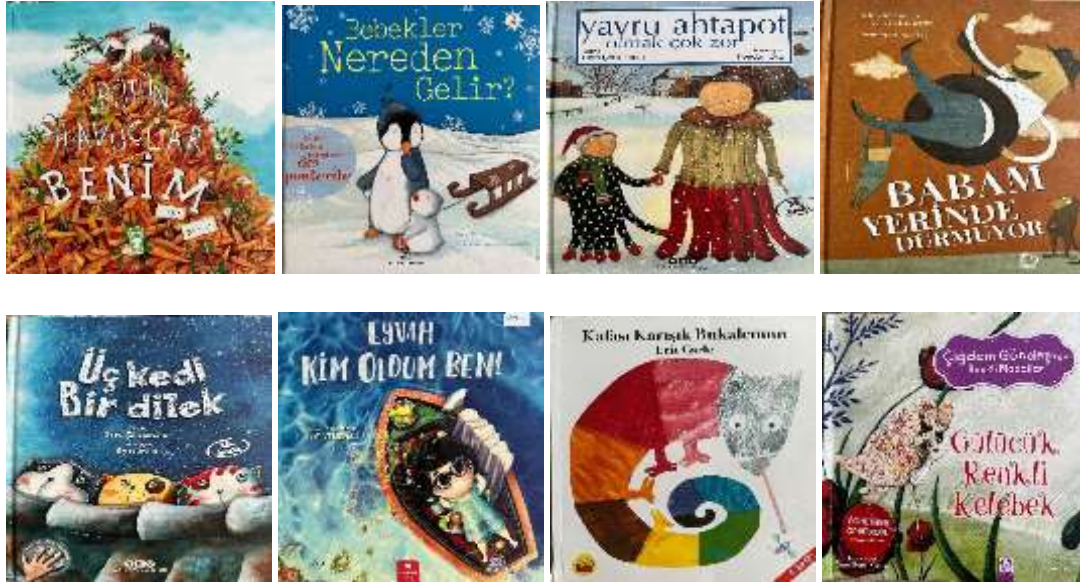
Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak ilk ve son ölçüm okumalarında kullanılan metinler Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara ücretsiz olarak dağıtılan Bilim ve Kültür Yayınları 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen metinler okuma olarak yaptırılmıştır. Bu metinler iki sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir temel eğitim alanında akademisyenden uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Ön ve son ölçüm okumalarında ikinci sınıf düzeyindeki kitaptan daha önce okumadıkları farklı metinler kullanılmıştır. Ön ölçüm için bilgilendirici bir metin olan ve 270 kelimededen oluşan “İlk Yardım” başlıklı metin okutulmuştur. Uygulamalar sonrasında hikâye edici bir metin olan ve 197 kelimededen oluşan “Sihirli Sözcükler” başlıklı metin ile yine hikâye edici bir metin olan ve 228 kelimededen oluşan “Tavus Kuşuna Özenen Karga” başlıklı metinler deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere okutulmuştur. Bu metinler dakika tutularak okutulmuş ve “toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata= doğru okunan kelime sayısı” formülü uygulanarak dakikada doğru okunan kelime sayıları belirlenmiştir (Deeney, 2010;

Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Walpole ve McKenna, 2007). İki okumanın aritmetik ortalaması alınarak öğrencilerin son ölçüm puanları olarak kaydedilmiştir.

Araştırmada etkileşimli ve etkileşimsiz olarak okunan kitaplar uzman görüşleri alınarak seçilmiştir. Bunun için iki sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir temel eğitim alanında akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uygulamalarda kullanılan kitaplar aşağıda sunulmaktadır:

- 1- *Üç Kedi Bir Dilek*, Sara Şahinkanat, Yapı Kredi Yayınları, 2019 (26.baskı).
- 2- *Babam Yerinde Durmuyor*, Coralie Saudo-Kris Di Giacomo, Uçanbalık Yayınları,2016 (2.baskı).
- 3- *Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor*, Sara Şahinkanat, Yapı Kredi Yayınları, 2019 (32.baskı)
- 4- *Bebekler Nereden Gelir?* Anna Milbourne, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, 2017 (2.baskı)
- 5- *Bütün Havuçlar Benim*, Katy Hudson, Timaş Çocuk, 2021 (1.baskı).
- 6- *Eyyvah Kim Oldum Ben*, Elif Yemenici, Redhouse Kids, 2019 (3.baskı).
- 7- *Kafası Karışık Bukalemun*, Eric Carle, Kuraldışı Yayınevi, (8.baskı)
- 8- *Gülücük Renkli Kelebek*, Çiğdem Gündes, Altın Kitaplar Yayınevi,2019 (6.baskı).



Fotoğraf 1: Etkileşimli Okumada Kullanılan Kitaplar

Etkileşimli ve Etkileşimsiz Okuma Uygulama Süreci

Deney grubunda etkileşimli ve kontrol grubunda da etkileşimsiz olarak gerçekleştirilen okuma uygulamaları toplam 8 hafta sürmüştür. Uygulamalar öncesinde okuma hızı ön ölçüm için bir hafta ve uygulamalar sonrasında da okuma hızları son ölçüm için iki hafta daha okuma yaptırılmış toplamda çalışmalar 11 hafta sürmüştür.

Etkileşimli ve etkileşimsiz olarak yapılan okumalar her hafta bir ders saati olarak planlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenleri ile tek tek görüşülerek diğer derslerini engellemeyen ders saatleri seçilmiş ve kararlaştırılan gün ve saate okuma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli ve etkileşimsiz okuma uygulamaları her iki grupta da araştırmacılar tarafından aynı gün birbirini izleyen saatlerde yapılandırılmıştır.

Etkileşimli okuma uygulamalarının genel olarak aşamaları aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

- Araştırmacı, çocuklara ilk olarak kitabın özellikleri hakkında (kitabın yazarı, çizeri, yayınevi vb.) konuşma yapmıştır,
- Araştırmacı çocuğa model (örnek) okuma yapmıştır,
- Araştırmacı, okunan kitaptaki olaylar ve karakter ile çocuğun yakın çevresini ilişkilendirip sorular sormuştur,
- Araştırmacı, çocuğa düşünmesi ve cevaplama için yeterince süre vermiştir,
- Araştırmacı, çocuğu konuşması için teşvik etmiş, zorlandığı yerlerde cevaplayarak ona ipucu vererek onu desteklemiştir,
- Araştırmacı, okuduğu kitaplarda yer alan bağlamları kullanarak çocuğunun metinler arası ilişki kurmasına rehberlik etmiştir.
- Araştırmacı, çocuğun anlamını bilmediği kelimelerin tahminini yaptırmış ve tanımını yapmıştır (Ergül vd., 2016).

Etkileşimsiz okuma uygulamasında ise araştırmacı aynı kitapları deney grubu ile aynı günlerde farklı ders saatlerinde etkileşimsiz olarak okumuştur. Araştırmacı kontrol grubundaki öğrencilere kitapla ilgili sorular sormamış ve yorum ve tartışma yapmamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada verilerin analizinde; deney ve kontrol gruplarına ait puanların ortalama, frekans, yüzde ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Veriler yapılacak analizlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına göre ilk ölçüm ve son ölçüm puanları üzerinde normallik testi Kolmogorov Smirnov testi ile yapılmıştır Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Normallik Dağılımı ile İlgili Bulgular

	Ön Ölçüm	Son Ölçüm
N	55	55
\bar{x}	78.58	84.85
Medyan	79.00	82.50
Mod	80.00	82.50
SS	22.93	22.66
Çarpıklık	.557	.586
Basıklık	.869	.484
p (Kolmogorov-Smirnov)	.200	.097

Tablo 1 incelendiğinde ön ölçüm ve son ölçüm puanlarının Kolmogorov-Smirnov puanlarının anlamlı farklılık göstermediği (Son ölçüm p=.200, Ön Ölçüm p=.097) görülmektedir. Bu durum ölçüm sonuçlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve parametrik ölçümlerle devam edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle grup içi yapılacak ikili karşılaştırmalar için bağımlı örneklem t-testi; gruplar arasında yapılacak karşılaştırmalar için ise bağımsız örneklem t-testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma için bir üniversitenin Etik Kurulundan izin alınmıştır. Uygulama yapılacak okulun bulunduğu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden ve okul idaresinden de gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmada etkileşimli okuma uygulamalarına başlamadan önce, araştırmanın amacı ve süreç

hakkında bilgi vermek ve onam almak amacıyla onam formları velilere gönderilmiş, gerekli izinler alınmıştır. Okuldaki uygulama yapılacak sınıfların öğretmenlerine de uygulama ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi: 11.01.2024

Belge sayı numarası: 2024/01/03

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Etkileşimli Okuma Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu ile Etkileşimsiz Okuma Çalışmaları Yapılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçüm Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Bulgular

“Etkileşimli okuma tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile etkileşimsiz okuma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemi ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Ön Ölçüm Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	p
Ön Ölçüm	Kontrol Grubu	27	81.82	27.33	.309
	Deney Grubu	28	75.46	17.66	

Tablo 2 incelendiğinde bağımsız t testine göre kontrol grubu ve deney grubu arasında etkileşimli okuma değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p=.309$; $p>.05$). Bu durum kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin ön okumalarının arasında anlamlı farklılık olmadığı yani etkileşimli okuma yapan ve etkileşimsiz okuma yapan öğrenciler arasında ayrışma olmadığını göstermektedir.

Etkileşimli Okuma Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu ile Etkileşimsiz Okuma Çalışmaları Yapılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Ölçüm Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Bulgular

“Etkileşimli okuma tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile etkileşimsiz okuma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemi ile ilgili bulgular aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Son Ölçüm Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	p
Son Ölçüm	Kontrol Grubu	27	81.26	25.32	.253
	Deney Grubu	28	88.30	19.61	

Tablo 3 incelendiğinde bağımsız t testine göre kontrol grubunun son ölçüm puan ortalaması 81,26; deney grubunun son ölçüm puan ortalamasının ise 88,30 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu

ve deney grubu arasında etkileşimli okuma değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir ($p=.253$, $p>.05$). Bu durum kontrol grubu deney grubu öğrencilerinin son okumaları arasında yine anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Etkileşimli Okuma Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçüm ile Son Ölçüm Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Bulgular

“Etkileşimli okuma tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön ölçüm ile son ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemi ile ilgili bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Deney Grubu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	p
Deney Grubu Ön Ölçüm	28	75.46	17.66	.001
Deney Grubu Son Ölçüm	28	88.30	19.61	

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön ölçüm ortalama puanlarının 75,46; son ölçüm ortalama puanlarının ise 88.30 olduğu görülmektedir. Bağımlı t testine göre deney grubunda yapılmış olan ön ve son ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p=.001$, $p<.05$). Bu durum deney grubunda uygulanan etkileşimli okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma hızlarını artırdığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Etkileşimsiz Okuma Çalışmaları Yapılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Bulgular

“Kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçüm ile son ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemi ile ilgili bulgular aşağıda Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Kontrol Grubu Ön Ölçüm ve Son Ölçüm Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	p
Kontrol Grubu Ön Ölçüm	27	81.82	27.33	.798
Kontrol Grubu Son Ölçüm	27	81.26	25.32	

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçüm puan ortalamaları 81.82; son ölçüm puan ortalamaları 81.26 olarak görülmektedir. Bu sonuçlar, bağımlı t testine göre kontrol grubunda yapılmış olan ön ölçüm ve son ölçüm arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ($p=.798$, $p>.05$). Bu durum kontrol grubunun süreç içerisindeki çalışmaların okuma hızlarını artırmada etkisinin anlamlı olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Etkileşimli Okuma Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubu ile Etkileşimsiz Okuma Çalışmaları Yapılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Ölçüm Puanları Arasında Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılığa İlişkin Bulgular

“Etkileşimli okuma tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile etkileşimsiz okuma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızları son ölçüm puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemi ile ilgili bulgular Tablo 6’de yer almaktadır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyete Göre Dağılımları

	N	\bar{X}	SS	p
--	---	-----------	----	---

Deney Grubu	Ön Ölçüm	Kız	13	72.23	14.89	.377
		Erkek	15	78.27	19.83	
	Son Ölçüm	Kız	13	87.19	18.94	.786
		Erkek	15	89.27	20.78	
Kontrol Grubu	Ön Ölçüm	Kız	15	79.33	27.19	.608
		Erkek	12	84.92	28.39	
	Son Ölçüm	Kız	15	81.10	28.05	.966
		Erkek	12	81.50	22.72	

Tablo 6 incelendiğinde bağımsız t testine göre kontrol grubu ve deney gruplarının ilk ve son ölçüm sonuçlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı ve tüm ölçümlerin ($p>.05$) şeklinde olduğu belirlenmiştir (deney grubu ön ölçüm puanı $p=.377$; deney grubu son ölçüm puanı $p=.786$; kontrol grubu ön ölçüm puanı $p=.608$; kontrol grubu son ölçüm puanı $p=.966$). Bu durum çalışmadaki örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerinin okuma hızını etkileyen bir faktör olarak öne çıkmadığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Etkileşimli okumanın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile etkileşimsiz okuma uygulamalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesinde yapılan ön ölçüm okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

8 hafta süresince etkileşimli okumanın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile etkileşimsiz okumanın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma uygulamaları tamamlandıktan sonra, her iki grup öğrencilerinde de okuma hızı arasında yükselme olduğu görülmüştür. Ancak bu iyileşmenin deney ve kontrol grupları son ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Etkileşimli okumanın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön ölçüm ve son ölçüm okuma hızları arasında son ölçüm lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde de doğrudan okuma hızı ve etkileşimli okuma ile ilgili çalışma olmasa da etkileşimli okumanın öğrencilerin dil becerilerini olumlu yönde etkilediği çalışmalar görülmektedir. Etkileşimli okumanın dil gelişimini desteklediğini gösteren bazı çalışmalar (Tetik ve Erdoğan, 2017; Bıçakçı vd., 2018; Nation, 2019; Perfetti ve Stafura, 2014; Yurtbakan, 2020) yapılmıştır. Okuduğunu anlama başarısını ve akademik başarıyı arttırdığını gösteren ve bunları geliştiren (Baş ve Kardeş, 2014; Elbro ve Buch-Iversen, 2013; Kanmaz, 2012; Kuşdemir ve Güneş, 2014; McClure ve King Fullerton, 2017; Yılmaz ve Top, 2015) çalışmalarla da uygulamanın etkililiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda (Beyreli ve Amanvermez İncirkuş, 2018; Çeçen, 2007; Er, 2016; Ergül vd., 2017; Karadoğan, 2020; Uğur, 2022; Türkben ve Temizyürek, 2017; Yılmaz ve Köksal, 2008) bu sonucu destekler nitelikte araştırmalar yapmışlardır. Bu çalışmaların bulguları da göstermektedir ki öğrencilerin kelime tanıma becerileri yükseltildiğinde öğrenciler hem daha hızlı okumakta hem de okuduğunu daha iyi anlamaktadırlar. Çünkü kelime tanıma ile okumanın hızı ve okuduğunun anlaşılması arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. Nitekim etkileşimli okumanın kelime hazinesine katkısını gösteren (Çeçen, 2007; Çetinkaya vd., 2018; Güney ve Aytan, 2014; Karadüz ve Yıldırım, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008) çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Kelime hazinesi artan bir çocuğun gördüğü kelimeleri daha hızlı okuması yanında okuduğunu anlaması çocuğa büyük bir avantaj sağlayacaktır.

Etkileşimli okuma uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesi yapılan ön ölçümleri ile uygulamalar sonrası yapılan son ölçümleri ile ilgili puanlar karşılaştırıldığında etkileşimli okumanın deney grubundaki öğrencilerin okuma hızlarını istatistiksel olarak arttırdığı belirlenmiştir. Bu nedenle;

1. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde ve diğer derslerde de etkileşimli okuma uygulamaları yapmaları önerilmektedir.
2. Bu çalışma ilkököl ikinci sınıflarla yapılmıştır, diğer ilkököl sınıf seviyelerinde, ortaokul ve lise seviyelerinde de yapılması önerilmektedir.
3. Bu çalışmada sadece okuma hızına bakılmıştır, diğer dil becerilerine etkisine bakılması önerilmektedir.
4. Çalışmada etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma hızını artırdığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin derslerinde bu yönteme sıklıkla yer vermeleri önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yöntemi iyi bir şekilde sınıflarında uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim desteği almaları önerilmektedir.

Araştırma Etiği

Araştırma için bir üniversitenin Etik Kurulundan izin alınmıştır. Uygulama yapılacak okulun bulunduğu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden ve okul idaresinden de gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmada etkileşimli okuma uygulamalarına başlamadan önce, araştırmanın amacı ve süreç hakkında bilgi vermek ve onam almak amacıyla onam formları velilere gönderilmiş, gerekli izinler alınmıştır. Okuldaki uygulama yapılacak sınıfların öğretmenlerine de uygulama ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi: 11.01.2024

Belge sayı numarası: 2024/01/03

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmacıların her birinin makaleye katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum olmadığı beyan edilmektedir.

Açıklama: Bu makale 12-15 Kasım 2024 tarihleri arasında düzenlenmiş olan 22. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

Aydın Akay, A. (2004). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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.

Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.

- Baştuğ, M., ve Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. doi: 10.24106/kefdergi.375865
- Bütün, K. (2023). Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler*. (3. Baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Vd., (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (34.Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakıroğlu, A. (2024). Etkileşimli okuma yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli Okuma ve Kelime Hazinesi. *Journal Of International Social Research*, 11(60), 705-715. doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2825>.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Durmaz, M. (2020). Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Düzce.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 2(3), 156-160.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve 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.
- Erdoğan, N. I., ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- Erdoğan, H. (2020). Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri. Doktora Tezi, Eğitim Bilimler Enstitüsü. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okuma bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.

- 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. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Sarıca, A. D. (2017). Effects of dialogic reading program on later reading skills: follow-up study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(2), 191-219.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve 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.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Görücü, H. T. (2018). Öğrenci öğretmen etkileşimine dayalı okuma etkinliklerinin duyuşsal okuma becerisine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gürbüz, E. (2023). Etkileşimli dinleme eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Halat, A. A. (2017). 5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- 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(3), 99-113.
- Karakaya, İ. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (35. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kerigan, B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, H.K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kuduz, B. (2023). Etkileşimli kitap okuma programının işitme yetersizliği olan 6 yaş grubu çocukların dikkat ve anlama seviyelerine etkisinin mobil eeg cihazı kullanılarak ölçülmesi, Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

- Lems, K. (2006). Reading fluency and comprehension in adult English language learners. In T. Rasinski, C. Blachowicz, ve K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research based best practices* (pp. 231-252). New York: Guilford.
- 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.
- Marston, D., Deno, S. L., Dongil, K., Diment, K., & Rogers, D. (1995). Comparison of reading intervention approaches for students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 62, 20-38.
- 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, 1-17.
- Metin, G. T., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94. doi: 10.5222/j.child.2014.089
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Türkçe 2. sınıf ders kitabı*. Ankara: Bilim Kültür Yayınları, <https://www.mebmebbis.com/2023/09/2-sinif-turkce-pdf-indir.html>
- Neuman, S. B., ve Dickinson, D. K. (2018). *Handbook of early literacy research* (2. Baskı). Newyork, The Guilford Press.
- Obalı, B. (2009). Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçe’de okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Oluk, S., Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Özcan, Z. (2023). Biyografik resimli çocuk kitapları ve etkileşimli okuma. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Düzce.
- 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. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyoekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Uğur, S. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Uğur, S. Ve Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655-678.
- Tetik, G., ve Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Tok, R. (2024). Etkileşimli okumanın ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum, motivasyon ve hızına etkisi. Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

- Walpole, S. ve McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction*. New York: The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc.
- Whitehurst, G. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(2), 552–559.
- Yalavaç, N. (2020). Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi. Yüksek lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2023). Etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi ile ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- 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.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 7(1), 25-36.
- Yurtbakan, E. (2022). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Yurtbakan, E., ve Aydoğdu İskenderoğlu, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonlarında ve problem kurma becerilerinde etkileşimli okumanın etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 348-370.

Extended Abstract

Introduction

In this era, rapid developments in technology necessitate change and transformation in every aspect of life. People need to keep up with these changes happening around them, constantly develop themselves and become equipped. The most important indicator of being a civilized and developed society is to access information quickly and to create interest. The fastest way to access and produce information is through reading (Şahin, 2011). People who read can produce, people who produce earn and thus produce more.

Reading is a process of establishing meaning that can provide interaction between the person who writes and the person who reads, is active and lively, and requires communication with people (Akyol, 2014). For this reason, reading has an important place in daily life and is a skill needed in all academic fields. Reading is needed at every step, from the smallest movement to the largest and most complex movement. The meaning attributed to reading has changed today. In this sense, many different literacies are mentioned, such as media literacy, digital reading, screen reading and reading from paper. Reading has become indispensable in life. While reading, the mind attributes meaning to writings and symbols. Reading is not just about vocalization, it is an element that concretizes meaning in the mind and gives meaning to sound (Epçaçan, 2012). Again, the one that makes the greatest contribution to the development of the mind is reading (Güneş, 2007). In addition, reading requires the correct understanding of the text read. Thanks to this meaning, reading gains value (Özbay, 2014). Correctly read words achieve the purpose of reading and give meaning to the text.

Research conducted on reading comprehension has shown that students with a high level of reading comprehension can also be successful in other courses besides Turkish. Thanks to these reading and comprehension skills, the individual can continue to be more successful in the learning processes in both academic and social life (Epçaçan, 2018). There is a positive relationship between reading comprehension and vocabulary, fluency, motivation, visual perception and reading speed (Akay, 2004; Epçaçan, 2018; Gelen, 2004; Oluk and Başöncül, 2009; Obalı, 2009; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011). Reading is not only a skill required for language courses, but also an element used effectively for all other disciplines. For example, in solving a problem in mathematics, reading and understanding the problem constitutes the first stage of problem solving. Those who are inadequate in understanding what they read are not interested in other courses. In addition, it is not possible for them to be successful because they cannot understand what they read (Şahin, 2011). Reading a book or text correctly is a necessary element for correct understanding. In addition to accuracy, reading speed also positively affects comprehension. Slow reading is not a desired or preferred situation for comprehension in reading. Reading speed is a critical skill in reading because comprehension does not occur in a text read below a certain speed (Lems, 2006). In other words, slow reading affects the level of comprehension and pulls it down. Students with low reading speed are weak in terms of understanding and combining the ideas in the texts and establishing a meaning (Baştuğ, 2012). There is also a strong connection between failure in school and reading speed (Marston, Deno, Dongil, Diment, & Rogers, 1995). On the other hand, according to Baştuğ and Keskin (2012); “Although reading speed is an important factor in determining the reading levels of students, the level of comprehension and accurate reading are more prioritized.” Accurate reading skill affects reading speed and is necessary for understanding what is read. In other words, although reading speed is necessary for understanding what is read, the priority is comprehension. Since reading speed is directly related to word recognition, it can be said that fluent reading skills develop thanks to fast word recognition and accurate reading skills (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1991). Thus, it can be said that readers read faster and more fluently and understand better.

Method

Research Design

The model of this research, which examines the effect of interactive reading on the reading comprehension skills of primary school 2nd grade students, is a pretest-posttest control group quasi-experimental design from quantitative research. The method that allows the most definitive results to be reached among scientific research methods and investigates the cause-effect relationships between variables in order to observe changes by keeping the variables under control is the experimental research method (Karakaya, 2014; Büyüköztürk, 2023). In this study, in order to determine the effect of interactive reading on reading speed, this method was preferred considering that comparing the measurements of different experimental conditions in a group would reveal the effect of the dependent variable better.

Universe and Sample

The study group consists of 55 second-grade primary school students who continue their education in two second-grade branches of a primary school in the district center of a province in the Central Anatolia Region in the second semester of the 2023-2024 academic year. In this study, the convenience sampling method was used to determine the group. In convenience sampling, the researcher collects data from a sample that is close to him/her, easy to reach and quickly accessible (Büyüköztürk, 2023). This both speeds up the research and provides practicality to the researcher. The reason for choosing this method in the study is that the school where the study will be conducted is the school where one of the researchers works. Although this method is a method with little generalization in applications, it is a widely used method (Yıldırım and Şimşek, 2021). In the application, students studying in three second-grade branches were given preliminary reading and the two classes with the closest reading speed results were selected and assigned as the experimental group and the control group by drawing lots. There are 28 students in the experimental group, where interactive book reading will be applied, and 27 students in the control group, where non-interactive book reading will be applied.

Data Collection Tools

The texts used in the first and last measurement readings as data collection tools were approved by the Presidency of the Board of Education and Training and selected texts from the Science and Culture Publications 2nd grade Turkish textbook distributed to schools free of charge by the Ministry of National Education were read. These texts were determined by receiving expert opinions from two classroom teachers, a Turkish teacher and an academic in the field of basic education. Different texts from the second grade level book that they had not read before were used in the pre- and post-measurement readings. An informative text titled "First Aid" consisting of 270 words was read for the pre-measurement. After the applications, a narrative text titled "Magic Words" consisting of 197 words and a narrative text titled "The Crow Who Cares for the Peacock" consisting of 228 words were read to all students in the experimental and control groups. These texts were read by keeping a record of minutes, and the number of words read correctly per minute was determined by applying the formula "total number of words read – errors made = number of words read correctly" (Deeney, 2010; Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Walpole & McKenna, 2007). The arithmetic average of the two readings was taken and recorded as the students' final measurement scores.

Data Analysis

In this study, which attempts to determine the effect of interactive reading practices on the reading speeds of primary school 2nd grade students, the mean, frequency, percentage and standard deviations of the scores of the experimental and control groups were calculated in the analysis of the data. The normality test was performed on the first and last measurement scores with the Kolmogorov Smirnov test, depending on whether the assumptions of the analyses to be made were met or not, as shown in Table 1.

When Table 1 is examined, it is seen that the Kolmogorov-Smirnov scores of the pre-measurement and post-measurement scores do not show a significant difference (Post-measurement $p=.200$, Pre-measurement $p=.097$). This situation led to the conclusion that the measurement results showed a normal distribution and continued with parametric measurements. Due to the normal distribution of the data, the data were analyzed using the dependent samples t-test for pairwise comparisons within the group and the independent samples t-test for comparisons between the groups.

Findings and Comments

This section includes the findings obtained from the research and comments on the findings. When Table 2 is examined, it is seen that there is no significant difference between the control group and the experimental group according to the interactive reading variable according to the independent t test ($p=.309$; $p>.05$). This situation shows that there is no significant difference between the pre-readings of the control group and the experimental group students, in other words, there is no difference between the students who did interactive reading and those who did non-interactive reading.

When Table 3 is examined, it is seen that the final measurement score average of the control group is 81.26 according to the independent t test; and the final measurement score average of the experimental group is 88.30. There is no significant difference between the control group and the experimental group according to the interactive reading variable ($p=.253$, $p>.05$). This situation has been determined that there is no significant difference between the final readings of the control group and experimental group students.

When Table 4 is examined, it is seen that the pre-measurement average scores of the experimental group students are 75.46; and the post-measurement average scores are 88.30. According to the dependent t-test, it was determined that there was a significant difference between the pre-measurements and post-measurements conducted in the experimental group ($p=.001$, $p<.05$). This situation reveals the result that the interactive reading studies implemented in the experimental group increased the reading speeds of the students.

When Table 5 is examined, it is seen that the pre-measurement mean score of the control group students is 81.82; the post-measurement mean score is 81.26. These results show that there is no significant difference between the pre-measurement and post-measurement conducted in the control group according to the dependent t-test ($p=.798$, $p>.05$). This situation reveals that the effect of the studies conducted in the process of the control group is not significant in increasing the reading speeds.

When Table 6 is examined, it is seen that according to the independent t test, the first and last measurement results of the control and experimental groups do not differ significantly according to the gender variable and all measurements are ($p>.05$) (experimental group pre-measurement score $p=.377$; experimental group post-measurement score $p=.786$; control group pre-measurement score $p=.608$; control group post-measurement score $p=.966$). This shows that the gender of the students in the sample group in the study does not stand out as a factor affecting reading speed.

Conclusion, Discussion and Recommendations

It was determined that there was no significant difference between the pre-measurement reading speeds of the experimental group students to whom interactive reading was applied and the control group students to whom non-interactive reading applications were applied before the applications. After the completion of the reading applications of the experimental group students to whom interactive reading was applied for 8 weeks and the control group students to whom non-interactive reading was applied, it was observed that there was an increase in the reading speeds of both groups. However, it was determined that this improvement did not create a significant difference between the final measurement scores of the experimental and control groups.

It was determined that there was a significant difference in favor of the final measurement between the pre-measurement and final measurement reading speeds of the experimental group students to whom interactive reading was applied. In other words, it was found that interactive reading applications increased the reading speeds of primary school second grade students. Although there is no study directly related to reading speed and interactive reading in the literature, there are studies that interactive reading positively affects the language skills of the students. Some studies have been conducted showing that interactive reading supports language development (Tetik & Erdoğan, 2017; Bıçakçı et al., 2018; Nation, 2019; Perfetti & Stafura, 2014; Yurtbakan, 2020). The effectiveness of the application has also been revealed with studies showing that it increases reading comprehension success and academic success and improves them (Baş & Kardaş, 2014; Elbro & Buch-Iversen, 2013; Kanmaz, 2012; Kuşdemir & Güneş, 2014; McClure & King Fullerton, 2017; Yılmaz & Top, 2015). At the same time (Beyreli and Amanvermez İncirkuş, 2018; Çeçen, 2007; Er, 2016; Ergül et al., 2017; Karadoğan, 2020; Uğur, 2022; Türkben and Temizyürek, 2017; Yılmaz and Köksal, 2008) have conducted studies supporting this result.

The findings of these studies also show that when students' word recognition skills are increased, students both read faster and understand what they read better. Because there is an important connection between word recognition and reading speed and understanding what they read. As a matter of fact, it is seen that studies have been conducted showing the contribution of interactive reading to vocabulary (Çeçen, 2007; Çetinkaya et al., 2018; Güney and Aytan, 2014; Karadüz and Yıldırım, 2011; Özbay and Melanlıoğlu, 2008). A child with an increased vocabulary will not only read the words he sees faster but also understand what he reads, which will be a great advantage for the child.

Recommendations

When the scores related to the pre-measurements made before the applications and the final measurements made after the applications of the experimental group students in whom interactive reading applications were applied were compared, it was determined that interactive reading statistically increased the reading speeds of the students in the experimental group. Therefore;

1. It is recommended that grade teachers apply interactive reading applications in Turkish lessons and other lessons.

2. This study was conducted with second grade primary school, it is recommended that it be conducted in other primary school grade levels, middle school and high school levels.

3. Only reading speed was examined in this study, it is recommended that its effect on other language skills be examined.

4. Findings were reached in the study that interactive reading increased the reading speed of the students. Therefore, it is recommended that teachers frequently include this method in their lessons. It is also recommended that teachers receive in-service training support so that they can apply the method well in their classes.