

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2023 | Cilt 6 | Sayı 2

Sayfa: 467-493



**Kocaeli University
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846

2023 | Volume 6 | Issue 2

Page: 467-493

Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi

The effect of dialogic reading practices under the guidance of teachers and parents on primary school students' reading comprehension skills

Ergün YURTBAKAN,  <https://orcid.org/0000-0001-8811-6320>

Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimler Fakültesi, ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr

Tolga ERDOĞAN,  <https://orcid.org/0000-0001-9102-4646>

İtalya Milano Konsolosluğu, Milano Eğitim Ateşeliği, tolgaerdogan.edu@gmail.com

Bu çalışma, Ergün Yurtbakan (2022) tarafından hazırlanan "Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
19 Haziran 2023	21 Ekim 2023, 4 Kasım 2023	24 Kasım 2023

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Yurtbakan, E., & Erdoğan, T. (2023). Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 467-493. <http://doi.org/10.33400/kuje.1316655>

ÖZ

Bu çalışmada, öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada, nicel araştırma yaklaşımının yarı deneysel deseninden (2 deney grubu ve 1 kontrol grubu öntest- müdahale-son test) faydalanılmıştır. Çalışma grubuna, bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 6 tane 2. sınıftan 3 tanesi rastgele dâhil edilmiştir. Bu sınıflardan 2'si etkileşimli kitap okuma uygulamasının yapılacağı deney grubu (1. deney grubu, öğretmen-ebeveyn- öğrenci; 2. deney grubu, öğretmen-öğrenci), 1'i geleneksel kitap okuma uygulamasının yapılacağı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmacı tarafından seçilen sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için okuduğunu anlama testi (OABT) geliştirilmiştir. Geliştirilen testler, ön-son test ve kalıcılık testi olarak öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ile haftada 2 kez olmak üzere 5 hafta etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmıştır. Verilerin analizinde; Wilcoxon İşaretili Sıralar testi, Kruskal Wallis testi ve Ancova testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda; öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre istatistiksel olarak büyük derecede anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları, öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama son test puanlarında öğrenciler arasındaki farklılaşmayı azaltmaktadır.

Anahtar Sözcükler: ilkokul öğrencileri, etkileşimli okuma, okuduğunu anlama, ebeveyn katılımı

ABSTRACT

In this study, the effect of dialogic reading practices under the guidance of teachers and parents on the development of reading comprehension skills of 2nd grade primary school students was examined. In the study, the quasi-experimental design of the quantitative research approach (2 experimental groups and 1 control group pretest-intervention-posttest) was used. In the study group, 3 out of 6 2nd graders studying in a primary school were randomly included. Two of these classes were selected as the experimental group in which the interactive book reading application would be made (1st experimental group, teacher-parent-student; 2nd experimental group, teacher-student), and 1 as the control group in which the traditional book reading application would be applied. A reading comprehension test (OABT) was developed to measure the reading comprehension skills of the students in the classes selected by the researcher. The developed tests were applied to the students as pre-post test and retention test. An dialogic reading practice was applied to the students in the experimental group for 5 weeks, twice a week. Wilcoxon Signed Ranks test, Kruskal Wallis test and Ancova test were used to analyze the data. At the end of the study; on students' reading comprehension skills of narrative and informative texts; It has been revealed that interactive reading under the guidance of parents and teachers and interactive reading practices only under the guidance of teachers make a statistically significant difference compared to the reading made according to the Turkish Curriculum.

Keywords: primary school students, dialogic reading, reading comprehension, parent involvement

GİRİŞ

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

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

Çocuklarının okumaya daha eğilimli olmalarında etkisi büyük olan aileler (Ronkova & Wildova, 2015), okul öncesi dönemde evlerinde çocuklarına model olarak kazandırmaya çalıştıkları okuma becerisinin gelişimi için, çocuklarının öğretmenleriyle işbirliği yapmaları gerekmektedir (Fletcher, 2017; Lee, 2010; YinMee & Gan, 1998). Ailelerin öğretmenlerle yapabileceği işbirliği faaliyetlerinden biri de etkileşimli okuma yöntemidir (Ganotice ve diğ., 2017). Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; etkileşimli okuma uygulamalarını ailelerle birlikte öğretmenler yürüttüğünde okul öncesi dönemde bulunan çocukların dil gelişimlerine, gelişim geriliği yaşayan çocukların ise okuma becerilerinin gelişiminin desteklendiği görülmektedir (Yurtbakan, 2020).

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

Özellikle okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlık becerisini kazanmasında önemli bir etken olan ebeveynler, çocuklarının ev ortamında okuma becerisinin gelişimini desteklemektedirler (Lee, 2010; Yin-Mee & Gan, 1998). Çocuklarının okuryazarlık becerilerinin gelişimi için onlarla etkili arkadaşlıklar kuran ebeveynler, ilk olarak çocuklarının okuma tutumlarını geliştirmeye çalışmalıdırlar (Collins & Svensson, 2008; DeBaryshe ve diğ., 2000). Yüksek okuma motivasyonuna sahip olması gereken ebeveynler (Evans ve diğ., 2002), okumayı sevdiklerini çocuklarına hissettirmeli, sürekli kitap okuyarak da onlara iyi model olmalıdırlar (Dökmen, 1994; Wise & Buffington, 2004). Çocuklarının okuma tutumlarının gelişmesi için okumanın insan yaşamındaki önemi hakkında sahip oldukları bilgi ve değerleri çocuklarıyla paylaşmalarının yanında onlara kitap hediye etmeleri gerekmektedir (McCarty ve diğ., 2001; Wray & Medwell, 2015). Yalnız bu kitaplar çocukların okurken keyif alacağı türden olmalıdır (Beach, 2015). Bunu yaparken çocuklarının söz varlığındaki yetersizlikten ve içerdiği kelimelerin teknik yapısını çözümlenip okumakta zorluk yaşayacağı, anlamakta zorlanacağı bilgilendirici metinler yerine

Ergün Yurtbakan, Tolga Erdoğan

Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi

(Hall, 2004; Naggy, 1988; Paige ve diğ., 2015; Williams, 2005), gerçek yaşamla ilişki kurup düşünce deneyleri kurabilecekleri hikayeler tercih etmeleri gerekmektedir (Akbaba ve diğ., 2009). Çünkü ilkökul çağında çocuklar en çok hikayeleri tercih etmektedirler (Yurtbakan & Erdoğan, 2020).

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

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

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

Etkileşimli okuma uygulaması yaparken okuma öncesi, esnası ve sonrasında uyulması gerekenlere dikkat edilmesi önem arz etmektedir. Ancak bunun yanında etkileşimli okuma uygulamasının amaçlanan hedeflere ulaşabilmesi için okuma esnasında uygulanacak olan tekniklerin bilinmesi gerekmektedir. Etkileşimli okumanın iki farklı tekniği bulunmaktadır. Bunlardan birincisi PEER tekniğidir. PEER tekniğinde; sorular yoluyla kitap hakkında bilgi edinilmeye çalışılır (Prompt), çocuğunun verdiği cevaplar değerlendirilir (Evaluation), cevabın değişik biçimde ifade edilmesi, çocuğun cevaplarını genişletmek adına yeni bilgiler eklemek (Expand) ve çocuğunun cevabı genişlettiği biçimde öğrenme durumunu belirlemek için tekrar yapılır (Recall) (Whitehurst, 1992). İkincisi ise CROWD tekniğidir. CROWD tekniğinde; yetişkinlerin sorduğu soruları doldurma gibi tamamlama soruları (C), çocuğa kitaptaki bazı

bilgileri hatırlatma soruları (R), çocuğun kitabı kendi kelimeleri ile yanıtlaması için cesaretlendiren açık uçlu sorular (O), çocuğun kendi yaşantısı ile kitap içeriği hakkında bağlantı kurmasını sağlayan 5N 1K soruları (W), gerçek yaşamla bağlantı kurmasını sağlayacak sorular bulunmaktadır (D) (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Etkileşimli okuma uygulamasının tekniklerine uygun olarak yapılması çocukların sürece aktif olarak katılımlarını desteklemektedir. Bunun yanında çocukların kendilerini iyi ifade etmeleri konusunda cesaretlendirmekte, çocukların okuma arzularını, ilgilerini, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini, öyküleme becerilerini artırmakta ve okuduklarını daha kolay anlamalarını sağlamaktadır (Beschorner & Hutchison, 2014; Blom-Hoffman ve diğ., 2006; DeBruin-Parecki & Gear, 2013; Kotaman, 2008; LaCourse diğ., 2013; Lever & Senechal, 2011; Sperling & Head, 2002).

Dijk ve Kintsch (1983) okuduğunu anlamayı, dilsel yapıyı ortaya koyan sözcüğü tanıma, söz dizimlerini çözümleme, anlamın farklılaşma sürecini; kavram veya önermelerin içeriğini ortaya çıkaran anlamsal çözümleme ve metnin konusunu ortaya çıkaran edimsel çözümleme becerisi olarak tanımlamaktadır. İnsana değişik açılardan bakma ve yaşamı tekrar anlamlandırma becerisine yardımcı olan okuduğunu anlama (Kuşdemir & Güneş, 2014), öğrencilerin Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji gibi derslerdeki başarılarını artırmaktadır (Bloom, 1995; Özdemir & Sertsöz, 2006; Yılmaz, 2011). Öğrencilerin eğitim hayatlarını etkilediği gibi meslek hayatlarını da etkilemektedir (Cutting ve diğ., 2009).

Bilişsel, psikolojik ve fiziksel boyutları ve karmaşık işlemler süreci olan okuduğunu anlamının (Çakıcı, 2011), anlamayı gerçekleştiren kişiden, anlaşılması gereken elektronik veya basılı metinden ve anlamının gerçekleştiği okuma etkinliğinden etkilendiği görülmektedir (Sweet & Snow, 2002). Okuduğunu anlamayı güçleştiren en önemli etken okuyucunun yeterli kelime hazinesine sahip olmamasıdır (Oslund ve diğ., 2017; Rupley ve diğ., 2005). Bunun yanında okuyucunun okuduğunu anlamının ön koşulu olan akıcı okuma becerisine sahip olmaması (Bender & Larkin, 2003; Wise ve diğ., 2010; Yıldız ve diğ., 2014), okur özyeterlilik algısını düşürmekte ve okuduğunu anlamasını güçleştirmektedir (Altunkaya, 2018; Logan & Johnston, 2009). Ayrıca okuyucunun okumaya karşı içsel motivasyona ve olumlu tutuma sahip olması da okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Aydoğan & Demirtaş, 2012; Guthrie & Wigfield, 1999; Yıldız & Akyol, 2011).

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

Okunanlardan yeni öğrenilenler ile eski bilgilerin kıyaslanıp yeni öğrenmelere ulaşması olan okuduğunu anlama için (Yılmaz, 2011), öğretmenler okumayı videolarla destekleyip (Ocak, 2004), öğrencilerin metinde okunanlarla kendi yaşantısını ilişkilendirip, metni özetleyip metinden sonuç çıkarmalarına (Keer & Verhaeghe, 2005) yardımcı olmalıdır. Tabi ki bunun için öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında güçlü bağ kurup yapılandırmaları gerekmektedir (Fuchs ve diğ., 2004; Elbro & Buch-Iversen, 2013; Özbay & Özdemir, 2012; Priebe ve diğ., 2012). Okunanların değerlendirme aşamasında ise çoktan seçmeli testler yerine açık uçlu ya da boşluk doldurma soruları sorabilir (Kızılaslan-Tunçer & Erden, 2015; Temizkan & Sallabaş, 2011). Tüm bu aşamalardan sonra öğrencilerin okuduklarını anlamak için metnin yapısına ve uzunluğuna göz atmaları gerekmektedir. Sonra ön bilgilerini kullanarak okudukları metinlerdeki olaylar ile kendi tecrübelerini ilişkilendirmeleri daha sonra okudukları metinlerdeki önemli fikirleri belirleyerek tahminlerde bulunmaları en sonunda da metni özetleyerek değerlendirmeleri gerekmektedir (Tompkins, 2006).

Literatürde okuduğunu anlamayı geliştirmede okuma stratejilerinin kullanımının, okuma çemberinin, eleştirel ve tartışarak okumanın etkisinin incelendiği (Işık-Aydın, 2017; Avcı ve diğ., 2013) fakat okuduğunu anlamada etkileşimli okumanın etkisini inceleyen (Ceyhan, 2019; Gutiérrez, 2016) tek çalışma ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Daha çok okul öncesi dönem çocuklarının dil becerilerini geliştirmeye veya gelişim geriliği yaşayan öğrencilerin dil ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının (Yurtbakan, 2020), ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını, problem kurma becerilerini, akıcı okuma becerilerini (Ceyhan, 2019; Yurtbakan & Aydoğdu-İskenderoğlu, 2020; Yurtbakan ve diğ., 2021) belirlemeye yönelik yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların genellikle öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları olduğu görülmektedir. Çalışmada ise aile katılımlı etkileşimli okuma uygulamasının ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlamada becerilerindeki etkisinin incelenmesi çalışmayı değerli kılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırabilmek için kelime hazinelerinin geliştirilmesi, okudukları metinlerdeki olaylarla yaşamları arasında bağ kurabilmeleri, okudukları metinlerdeki anlama sorularına verdikleri cevaplar hakkında öğrencilere geribildirimler verilmesi gerekmektedir. Etkileşimli okumada da resimli kitaplar aracılığı ile öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanında etkileşimli okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında metinde geçen olayla öğrencilerin yaşamları arasında bağ kurmalarını ve metni anlamalarını kolaylaştıran sorular sorulmaktadır. Öğrencinin metinle ilgili sorulan soruları doğru cevaplaması halinde öğrenci ödüllendirilmektedir. Öğrencinin metinle ilgili sorulan soruya yanlış cevap vermesi halinde ise doğru cevabı buldurmaya yönelik ek sorular sorulmaktadır. Bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli okuma uygulamasının kullanılması önem arz etmektedir. Bu önemle çalışmada; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerindeki etkisi incelenecektir. Araştırmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ebeveyn-öğretmen rehberliğinde (deney grubu 1), öğretmen rehberliğinde (deney grubu 2) öğrencilerle gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamaları ile geleneksel okuma uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarına göre son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
2. Ebeveyn-öğretmen rehberliğinde (deney grubu 1), öğretmen rehberliğinde (deney grubu 2) öğrencilerle gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamaları ile geleneksel okuma uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanlarına göre kalıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?

YÖNTEM

Etkileşimli okuma uygulamalarının sadece öğretmen ya da aile veya öğretmen ve aile rehberliğinde yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle aile-öğretmen rehberliğinde etkileşimli okuma ve sadece öğretmen rehberliğinde etkileşimli okuma ile geleneksel okuma uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki etkisini incelemek için 2 deney (öğretmen-öğrenci arasında etkileşimli okuma, öğretmen-öğrenci-ebeveyn etkileşimli okuma) ve 1 kontrol grubu (öğretmen-öğrenci geleneksel okuma) seçilmiştir. Çalışmaya dahil edilen ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Deneysel çalışmalar; herhangi bir olay, olgu, kişi ve obje etkenini inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmesi, ortaya konulan bu sonucun benzer durumlara genellenebilmesi için yapılmaktadır. Deneysel çalışmaların klasik deneysel, yarı deneysel ve basit deneysel yöntem olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Basit deneysel çalışmalarda kontrol grubu bulunmamaktadır. Yarı deneysel desen ise kontrol grubunun olması yönü ile basit deneysel yöntemden farklılaşmakta fakat deney gruplarının oluşturulmasının rasgele yapılmaması sebebi ile klasik deneysel yöntemden farklılaşmaktadır (Ekiz, 2009; Can, 2017; Çalık, 2013; Plano-Clark &

Creswell, 2015). Çalışmada kontrol ve deney grubu olması ancak deney gruplarındaki öğrencilerin rastgele seçilmemesi sadece sınıfların rastgele deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesi nedeniyle yarı deneysel desene başvurulmuştur.

Katılımcı Bilgisi

Kontrol grubundaki ve deney gruplarındaki öğrencilerin yarısına yakını erkeklerden (birinci deney grubu: %16,66, ikinci deney grubu: %13,33, kontrol grubu: %10), yarısından fazlası kızlardan oluşmaktadır (BDG: %16,66, İDG: %20 ve KG: %23,33). Öğrencilerin dörtte üçüne yakınının evinde kitaplık bulunmaktadır (BDG: %26,66, İDG: %23, KG: %23) ve öğrencilerin dörtte üçünden fazlası düzenli olarak kitap okumaktadır (BDG: %30, İDG: %20, KG: %30). BDG'deki öğrencilerin %40'ı, İDG'deki öğrencilerin %30'u kitap okumaktan hoşlanırken, KG'deki öğrencilerin %10'u kitap okumaktan hoşlanmaktadır. Tüm gruplardaki öğrencilerin yarısından fazlası kitap okumayı boş zamanı değerlendirmek amaçlı yapmaktadır (BDG: %70, İDG: %70, KG: %60). Öğrencilerin okumayı tercih ettiği kitap türleri incelendiğinde, tüm gruplardaki öğrencilerin (birinci deney grubu=%16.66, kontrol grubu=%10.00, ikinci deney grubu=%13.33) hikaye okumayı tercih ettiği görülmektedir. Öğrencilerin kitap okuma amaçlarına bakıldığında her gruptaki öğrencilerin çoğunun bilgi edinmek amaçlı kitap okuduğu görülmektedir (birinci deney grubu=%23.33, ikinci deney grubu=%23.33, kontrol grubu=%16.66).

Tablo 1

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

Durum	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Bilgilendirici Metin	1. Deney grubu	10	14.30	2	2.483	.29
	2. deney Grubu	10	13.20			
	Kontrol	10	19.00			
Öyküleyici Metin	1. Deney grubu	10	18.50	2	2.340	.31
	2. deney Grubu	10	15.50			
	Kontrol	10	12.50			

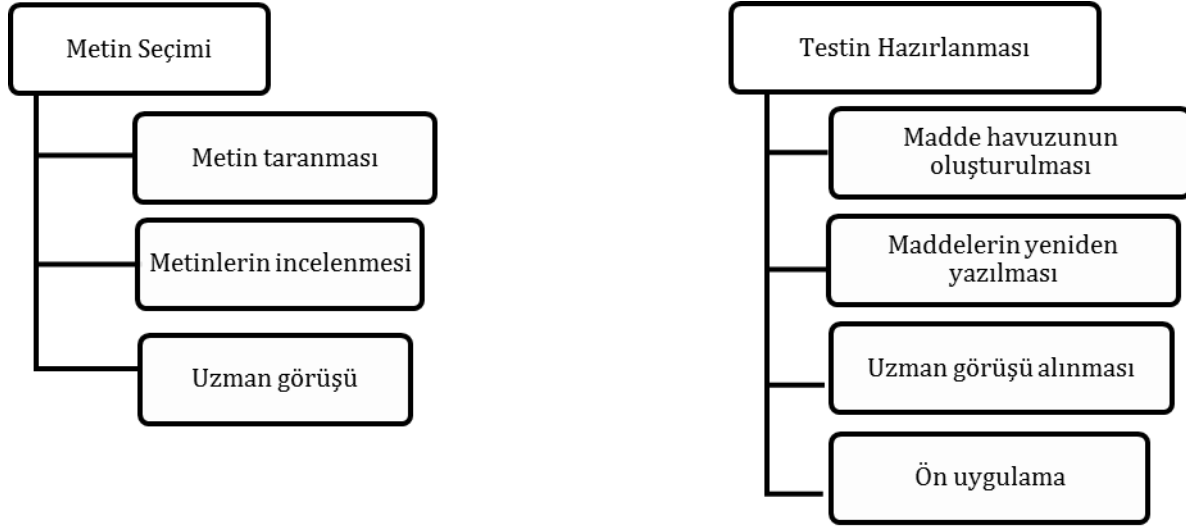
Deney gruplarındaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metin okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>.05)

Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem

Bu çalışmaya katılan ilkököl 2. sınıf öğrencileri, önceden oluşturulmuş gruplar (ilkoköl 1. sınıfta oluşturulmuş 6 sınıf) içerisinde 2 deney ve 1 kontrol grubu olacak şekilde rastgele oluşturulmuştur. Rastgele örnekleme; evrenden araştırmaya katılımcıların rastgele yöntemle seçildiği örnekleme türüdür (Ekiz, 2009).

Veri Toplama Araçları

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

Şekil 1*Okuduğunu Anlama Testi Geliştirme Basamakları*

Okuduğunu anlama testi için gerekli olan metinlerin seçimi için öncelikle çocuk dergileri ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılı öncesinde ilkököl 2. sınıf Türkçe dersinde okutulan kitaplar incelenmiştir. Güç metinler okuduğunu anlamada öğrencilere zorluk yaşatmakta, çok kolay metinlerin ise öğrencilerin ilgisini düşürmektedir (Karatay ve diğ., 2013). Bu nedenle Baş ve İnan-Yıldız'ın (2015), 2014-15 eğitim-öğretim yılında Doku Yayınları'na ait okullarda okutulan okunabilirlik açısından incelenen Türkçe ders kitabındaki metinlerden kolay olanları seçilmiştir. Ateşman (1997) Türkçe metinler için sözcüklerin hece ortalaması ile cümlelerin sözcük ortalamasını esas alan bir okunabilirlik formülü ve sınıflandırması geliştirmiştir. (Okunabilirlik sayısı = $198,825 - 40,17 x1 - 2,610x2$. $x1$ = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu $x2$ = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu). Hesaplama sonrası okunabilirlik puanı 90-100 çok kolay, 70-89 kolay, 50-69 orta güçlükte, 30-49 zor ve 1-29 çok zor okunabilir metin olarak sınıflandırılmaktadır. Baş ve İnan-Yıldız (2015), Mutsuzluğun Çaresi metninin ortalama kelime uzunluğunu 2,46; ortalama cümle uzunluğunu 6,56; okunabilirlik puanını 82,87 bulurken; Müzeler metninin ortalama kelime uzunluğunu 2,68; ortalama cümle uzunluğunu 8,23; okunabilirlik puanını 69,67 bulmuştur. Metinlerin taranmasının ardından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilkököl 2. sınıf okutmakta olan 6 sınıf öğretmeni ile birlikte kitaptaki tüm metinler gözden geçirilmiş ve hazırlanacak olan testin özgün olması adına kitaptaki etkinliklerden etkilenmemesi için serbest okuma metinlerinden 3 tane bilgilendirici metin (müzeler, sağlıklı yaşamak, tutumluluk ve para biriktirme), 3 tane de öyküleyici metin (Mutsuzluğun çaresi, üç balık, tembel çiftçiler) uzman görüşü için belirlenmiştir. Uzman görüşüne hazır hale getirilen metinler Kuşdemir'in (2014b) hazırladığı "Metin İnceleme Formu" ile birlikte 5 ilk okuma ve yazma alanındaki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar tarafından forma göre puanlanan metinlerden 1 tanesi bilgilendirici, 1 tanesi de öyküleyici metin testi hazırlamak için belirlenmiştir.

Tablo 2*Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinler*

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

Metinlerin belirlenmesinden sonra okuduğunu anlama testini geliştirmenin ilk aşaması madde havuzunun oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Bunun için öncelikle Türkçe Öğretim

Programın'ndaki ilkökul 2. sınıf kazanımları incelenmiştir. Daha sonra daha önce geliştirilmiş literatürdeki okuduğunu anlama testleri incelenmiştir (Ceran ve diğ., 2015; Kocaarslan, 2015; Kuşdemir, 2014a). Açık uçlu sorulara göre test şeklinde hazırlanan sorularda öğrencilerin daha başarılı olması (Temizkan & Sallabaş, 2011), etkileşimli okumanın etkisini belirlemede eksik kalacağı düşünülerek testin açık uçlu sorularla hazırlanmasına karar verilmiştir. Her bir metin türü ile ilgili öğrencilerin hem metni anlamaya hem de metinle bağ kurmalarını sağlayacak üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek sorulardan oluşan 18 soruluk hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır.

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

Test geliştirmenin uzman görüşü alınması aşamasında uygun değil (0), gözden geçirilmeli (1) ve uygun (2) ifadelerinin bulunduğu form sınıf seviyesi, metindeki unsurlar, soru yazma kuralına uygunluk ve okuduğunu anlamayı ölçme özellikleri dikkate alınarak doldurulması gereken form hem öyküleyici metin okuduğunu anlama testi hem de bilgilendirici metin okuduğunu anlama testi ile birlikte 8 uzmana gönderilmiştir. İlk okuma ve yazma alanındaki 8 uzmanın okuduğunu anlama testlerine ilişkin görüşleri Lawshe tekniğine göre hesaplanmış (minimum=0,99) ve her maddenin KGO değeri ise 0,75 - 1,00 arasındadır. "Okuduğunu Anlama Testi"nde yer alan öyküleyici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0,98, bilgilendirici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan KGİ 1,00'dır. Bu sonuç hazırlanan "Okuduğunu Anlama Testi"nin maddelerinin kapsam geçerliği olduğunu göstermektedir. Maddelerin kapsam geçerliliği Lawshe Tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü bildiren uzman sayılarının, madde ile ilgili görüş bildiren tüm uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile Lawshe tekniğine göre KGO elde edilir ve anlamlılık düzeyi için kabul edilen $\alpha=0,05$ değeri için KGO'ların minimum değerleri aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir (Yurdugül, 2005; Şencan, 2005).

Tablo 3

Okuduğunu Anlama Testi Kapsam Geçerlik Oranları için Minimum Değerler

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

Test geliştirmenin son aşaması olan ön uygulamada hazırlanan hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin okuduğunu anlama testi 42 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen cevaplar 6 ilkökul 2. sınıf öğretmeni ile birlikte incelenmiş ve testlerin cevap anahtarları oluşturulmuştur. Cevap anahtarında öğrencilerin eksiksiz verdikleri cevaplar (2), tam olmayan eksik verilen cevaplar (1), yanlış, alakasız, boş bırakılanlar (0) puanla değerlendirilmiştir. Bunun yanında puanlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamak için 2 deney grubu ve 1 kontrol grubunun her birinden 5 öğrenci olmak üzere rastgele toplam 15 öğrencinin ön test öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama testi seçilmiştir. Seçilen öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama testine verdikleri cevaplar, araştırmacı ve 15 yıllık tecrübeye sahip sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. İki uzman tarafından değerlendirilen cevaplar

arasındaki tutarlılık kappa testi ile hesaplanmıştır. Kappa testi iki ya da daha çok uzman tarafından yapılan puanlamanın güvenilirliğini test etmek için yapılmaktadır (Cohen, 1960). Kappa istatistiği +1 ile -1 arasında değer almakta ve -1'e yaklaştıkça puanlayıcılar arası uyumun düşük olduğu, +1'e yaklaştıkça ise yüksek olduğu bilinmektedir (Fleiss, 1971). Landis ve Koch'a (1977) göre kappa (κ) istatistiğinin uyum düzeyleri öyküleyici metin okuduğunu anlama testinin 10. sorusunun önemli, bunun dışındaki soruların yüksek uyum gösterdiği görülmektedir (uyum: $< 0,00$; önemsiz: $0,00 < 0,20$; düşük: $0,21 < 0,40$; orta: $0,41 < 0,60$; önemli: $0,61 < 0,80$; yüksek: $0,81 < 1,00$). Bilgilendirici metin okuduğunu anlama testi maddelerinden ise ilk 5 sorunun önemli, sonraki 5 sorunun ise yüksek uyum göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

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

Deney ve kontrol grubundaki sınıflar belirlendikten sonraki hafta, farklı günlerde öğretmenlerin gözetiminde öğrencilere "Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi", "Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi" uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından 5 hafta boyunca haftada 2 kez (2 kitap) etkileşimli okuma uygulaması yapılmıştır. Etkileşimli okuma ile ilgili yapılan uygulamaların çoğunlukla 5-8 haftada olumlu sonuca ulaştığı görülmektedir (Yurtbakan, 2020). Aile katımlı etkileşimli okuma uygulamalarında katılımın uzun süreli çalışmalarda düştüğü görülmektedir (Purpura ve diğ., 2017). Çalışmanın ebeveyn katımlı yürütülen bir çalışma olması nedeniyle ebeveynlerin etkileşimli okuma uygulamalarına katılımı aksatmamaları adına çalışma 5 hafta yapılması ve haftada 2 kitap okunması görüşü, 3 ilk okuma yazma konu alanı uzmanının görüşünün alınması ile sınırlandırılmıştır. Deney gruplarında uygulanacak etkileşimli, okuma uygulamalarının etkinlikleri uygulama öncesinden hazırlanarak 3 ilk okuma yazma alanındaki uzmana görüşlerini almak üzere sunulmuştur ve tavsiyeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Etkinliklerde kitabın okuma öncesi bölümünde; bilmece, tekerleme, parmak oyunu, kitabın kapağının, yazarının, basım yerinin incelenmesi, kapağın görsel okutulması ve içeriği hakkında tahminlerde bulunulması gibi etkinlikler bulunmaktadır. Okuma sırası bölümünde; metinle ilgili ve öğrencilerin metin ve yaşamları hakkında bağ kurabilecekleri etkileşimli okumanın "PROMPT" ve "CROWD" tekniklerine uygun soruların yanında canlandırmaların yer aldığı etkinlikler bulunmaktadır. Okuma sonrasında ise okunan kitabın ana fikri, vermek istediği dersi, öğrencilerin yaşamlarına nasıl yansıtacağı hakkında soruların yer almasının yanında öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak resim yapma, tasarım yapma ve şiir yazma etkinlikleri bulunmaktadır.

Etkileşimli okuma uygulamaları deney gruplarında aynı gün araştırmacı tarafından yapılmıştır. Etkileşimli okuma uygulamalarının yapıldığı günden sonraki gün aynı kitaplar kontrol grubuna kendi sınıf öğretmeni tarafından Türkçe Öğretim Programı'nın metin işleme sürecine uygun olacak şekilde gerçekleştirilmiş, araştırmacı tarafından ders gözlem formu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Deneysel çalışmalarda seçilen deney gruplarının farklı okullardan değil de araştırmacının görev yaptığı okuldan ve yine araştırmacının dersin formal öğretmeni olduğu sınıflardan seçilmesi öğretmen değişikliğinin ortaya çıkaracağı riskleri azaltacağı düşünülmektedir (Kocakaya, 2011). Bu nedenle kontrol grubundaki geleneksel okumayı kendi

Ergün Yurtbakan, Tolga Erdoğan

Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi

sınıf öğretmenin uygulaması, araştırmacının hem deney gruplarından birinin sınıf öğretmeni olması hem de etkileşimli okuma uygulamasının tekniklerini bilmesi sebebi ile etkileşimli okuma uygulaması uygun görülmüştür. Araştırmacının kendi sınıfı olmayan deney grubundaki öğrencilerin araştırmacıya uyum sağlamaları adına çalışma öncesi haftalarda öğrencilerle oyun ve fiziki etkinlikler, matematik, Türkçe gibi derslerde etkinlikler yapılmıştır.

Kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı'na göre düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinde okutulan kitap okuma süreci araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Gözlem sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğretmen kitap okunmaya başlamadan önce kitapların kapağını incelemiş sonrasında içeriği hakkında öğrencilerin görüşlerini almıştır. Daha sonra öğretmen örnek olarak kitapları okuduktan sonra paylaşımlı olarak öğrencilere kitapları okutmuştur. Bilinmeyen kelimelerin anlamlarının sözlükten araştırılıp, kelimelerin bir cümle içinde kullanılmasının ardından kitaplarla ilgili sorular (5N 1K) sormuştur. En sonunda kitapların konusu ve ana fikrinin belirlenmesinin ardından kitap okuma süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın 7. haftasında ise yine öğretmenleri gözetiminde farklı günlerde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, okuduğunu anlama testleri son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın 11. haftasında ise etkileşimli okuma uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde, ebeveynlerin de çocuklarıyla okuma tutumlarında kalıcılık gösterip göstermediğini belirlemek için deney grubundaki öğrencilere okuduğunu anlama testleri, uygulanmıştır.

Geleneksel okuma, ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerindeki etkisini belirlemek için ön test-son test ve son test-kalıcılık testi puanları arasındaki anlamlı farklılık ANCOVA testi ile analiz edilmek istenmiştir. Ancak ANCOVA testi sadece öyküleyici metin okuduğunu anlama ön-son test ve son test-kalıcılık testi puanlarına uygulanabilmiştir. Çünkü ANCOVA testini yapabilmek için öncelikle puanların normal dağılım göstermesi gerekir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3.29 arasında yer almaktadır. ANCOVA testinin bir sonraki varsayımı olan karşılaştırma yapılacak grupların her birine ait bağımlı değişken puanlarının benzer varyansa sahip olma durumu Levene testi ile kontrol edilir ve anlamlı farklılık olmaması beklenir (Can, 2017). ANCOVA testinin bir başka varsayımı olan ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişki saçılma grafiği ve Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmekte ve aralarında ilişki olması beklenilmektedir (Büyüköztürk, 2016; Pallant, 2007). ANCOVA testinin son varsayımı olan gruplardaki regresyon doğrularının eğimlerinin benzer yapıda olma durumunu test etmek için düzenlenmiş model kullanılan ANOVA analizi yapılmaktadır ve regresyon doğrularının eşit olması beklenilmektedir (Can, 2017). Çünkü deneysel çalışmalarda araştırmacı, uygulanan işlemin etkililiğini ispatlamada en uygun istatistikî işlem kovaryans analizidir (Büyüköztürk, 2010, s.112). Ayrıca Kovaryans analizi karşılaştırmalarda tercih edilen düzeltme seçeneği olarak Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltmesini kullanmadaki amaç Sidak'a göre daha hassas olmasıdır (Can, 2014). ANCOVA testinin varsayımları sağlanamayan bilgilendirici metin okuduğunu anlama ön-son test (bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal ilişki olmaması) ve son test-kalıcılık testinde (puanların benzer varyansa sahip olmaması) gruplar kendi içinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, grupların arasında ise gruplardaki öğrenci sayısının 30'dan az olması sebebi ile Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Kruskal Wallis testinde anlamlı farklılık çıkması durumunda anlamlı farklılığın kimin lehine olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.215

BULGULAR

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

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

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

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine ön ve son test olarak uygulanan öyküleyici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen puanların betimsel analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar

Grup	Test	N	\bar{X}	Standart Sapma (Ss.)	Minimum (Min.)	Maksimum (Maks.)	Çarpıklık	Basıklık
Birinci Deneysel Grubu (BDG)	Ön test	10	1.17	.56	.10	1.90	-.73	.12
	Son test	10	1.77	.28	1.30	2.00	-1.13	-.23
İkinci Deneysel Grubu (İDG)	Ön test	10	1.00	.46	.20	1.60	-.45	-.94
	Son test	10	1.59	.23	1.20	1.80	-.62	-1.16
Kontrol Grubu (KG)	Ön test	10	.86	.46	.10	1.50	-.43	-1.06
	Son test	10	.91	.45	.20	1.40	-.47	-1.38

BDG'deki öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama ön ve son test aritmetik ortalama puanları ile maksimum puanları, hem İDG hem de KG öğrencilerinin öyküleyici metin okuduğunu anlama ön ve son test aritmetik ortalama ile maksimum puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

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

Tablo 5*Öğrencilerin ÖMOAT Ön Test Son Test Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları*

Grup	Son test- ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	Kısmi η^2	p
BDG	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.684	.60	.01
	Pozitif Sıra	9	5.50	55.00			
	Eşit	1					
İDG	Negatif Sıra	2	2.00	4.00	-2.402	.54	.02
	Pozitif Sıra	8	6.38	51.00			
	Eşit	0					
KG	Negatif Sıra	3	4.17	12.50	-.791		.43
	Pozitif Sıra	5	4.70	23.50			
	Eşit	2					

Tablo 5'teki verilere göre öğrencilerin ÖMOA testi ön test ve son test puanları arasında deney gruplarında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen, kontrol grubunda herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmektedir (BDG $z = -2,684$, $p < ,05$; İDG $z = -2,402$, $p < ,05$; KG $z = -.791$, $p > ,05$). Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın öğrencilerin ÖMOA becerilerini geliştirdiği, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan öğretimin ise beş öğrencinin ÖMOA becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 6*Öğrencilerin ÖMOAT Son Test Puanları Kruskal Wallis Analizi Sonuçları*

Durum	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Kısmi η^2	Anlamlılık
Öyküleyici Metin	1. Deney grubu	10	22.55	2	16.971	.00	.59	BDG>KG İDG>KG
	2. Deney Grubu	10	17.25					
	Kontrol Grubu	10	6.70					

Tablo 6'daki Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ilkokul 2. sınıf öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama son test puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; puanların hem BDG hem de İDG lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın öyküleyici metin okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı farklılık olmasa da etkileşimli okumanın Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre büyük derecede (Kısmi $\eta^2 > .14$) anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

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

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

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine ön ve son test olarak uygulanan bilgilendirici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen toplam puanlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7*Bilgilendirici Metin Betimsel Analiz Sonuçları*

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Ön test	10	1.05	.45	.40	1.70	-.35	-1.14
	Son test	10	1.67	.23	1.30	2.00	-.15	-1.08
İDG	Ön test	10	1.02	.31	.70	1.60	.89	-.65
	Son test	10	1.59	.20	1.30	1.90	-.16	-.60
KG	Ön test	10	1.27	.32	.60	1.80	-.68	1.96
	Son test	10	1.25	.35	.60	1.70	-.71	-.37

BDG'deki öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama ön test ve son test maksimum ile aritmetik ortalama puanlarının İDG'deki ve KG'deki öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama ön test ve son test maksimum ile aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

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

Tablo 8*Öğrencilerin BMOA Ön Test Son Test Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları*

Grup	Son test- ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	Kısmi η^2	p
BDG	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.812	.63	.01
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00			
	Eşit	0					
İDG	Negatif Sıra	2	2.00	4.00	-2.403	.54	.02
	Pozitif Sıra	8	6.38	51.00			
	Eşit	0					
KG	Negatif Sıra	5	4.30	21.50	-.513		.61
	Pozitif Sıra	3	4.83	14.50			
	Eşit	2					

Tablo 8'de verilere göre öğrencilerin BMOA testi ön test ve son test puanları arasında deney gruplarında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen, kontrol grubunda herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmektedir (BDG $z = -2.812$, $p < .05$; İDG $z = -2.403$, $p < .05$; KG $z = -.513$, $p > .05$). Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın öğrencilerin BMOA becerilerini geliştirdiği, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan öğretimin geliştirmediği söylenebilir. Grupların BMOA son test puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılık durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 9*Öğrencilerin BMOA Son Test Puanları Kruskal Wallis Analizi Sonuçları*

Durum	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Kısmi η^2	Anlamlılık
Bilgilendirici Metin	1. Deney grubu	10	20.00	2	8.584	.01	.30	BDG>KG İDG>KG
	2. Deney Grubu	10	17.45					
	Kontrol Grubu	10	9.05					

Tablo 9'daki Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ilkökul 2. sınıf öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama son test puanları farkının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Anlamlılığın hangi

Ergün Yurtbakan, Tolga Erdoğan

Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi

grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; puanların KG'na göre hem BDG hem de İDG puanlarının lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ve sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı farklılık yaratmadığı fakat Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre büyük derecede anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır.

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

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

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

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan öyküleyici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen toplam puanlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

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

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Son test	10	1.77	.28	1.30	2.00	-.23	-1.13
	Kalıcılık testi	10	1.74	.28	1.30	2.00	-.53	-1.73
İDG	Son test	10	1.59	.23	1.20	1.80	-.62	-1.16
	Kalıcılık testi	10	1.62	.20	1.30	1.80	-.92	-1.01
KG	Son test	10	.91	.45	.20	1.40	-.47	-1.38
	Kalıcılık testi	10	.92	.48	.20	1.70	.32	-.34

BDG'deki öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama son test ve kalıcılık testi maksimum ile aritmetik ortalama puanlarının İDG'deki ve KG'deki öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama son test ve kalıcılık testi maksimum ile aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

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

Saçılma diyagramında ÖMOAT kalıcılık testi ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve bu ilişki Pearson korelasyon analizi ile desteklenerek istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.86$, $p<.05$). Yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11*Grup ÖMOAT Son Test Ortak Etki Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	.35	2	.175	3.012	.07
ÖMOAT Son Test	.82	1	.820	14.072	.00
Grup*ÖMOAT SonTest	.272	2	.136	2.332	.12
Hata	1.398	24	.058		
Toplam	7.039	29			

Tablo 11 incelendiğinde; ÖMOAT son test üzerinde grup*ÖMOAT son test ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir [F(1-2)=2,332, p>.05]. Bu anlamda ÖMOAT son test puanlarına dayalı olarak ÖMOAT kalıcılık testi puanlarının yorumlanmasına ilişkin regresyon doğru eğimlerinin eşit olduğu görülmektedir.

ANCOVA testi için gerekli şartların sağlanmasının ardından ANCOVA analizi yapılmış ve grupların ÖMOAT son test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi puanları Tablo 12'de ANCOVA analiz sonuçları da Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 12*Grupların ÖMOAT Puanlarının Kalıcılık Testi ve Son Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları*

Gruplar	n	\bar{X}	S	\bar{X}
BDG	10	1.74	.28	1.50
İDG	10	1.62	.20	1.50
KG	10	.92	.48	1.28

Tablo 12'ye göre BDG'daki öğrencilerin düzeltilmiş ÖMOAT puan ortalaması (\bar{X} =1,50), ile İDG'daki öğrencilerin düzeltilmiş ÖMOAT puan ortalamasının (\bar{X} =1,50) eşit olduğu ve KG'daki öğrencilerin düzeltilmiş ÖMOAT puan ortalamasından (\bar{X} =1,28) her iki grubun ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığı ANCOVA analizi ile test edilerek Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13*Öğrencilerin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş ÖMOAT Kalıcılık Testi Puanları Arasında Yapılan ANCOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
ÖMOAT Son Test	1.447	1	1.447	22.533	.00	.46
Grup	.144	2	.072	1.118	.34	.08
Hata	1.669	26	.064			
Toplam	7.039	30				

Tablo 13 incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubu arasında son test puanlarına göre düzeltilmiş ÖMOAT kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır [F(2-26)=1.118, p>.05]. Farka ilişkin etki büyüklüğü değerine (η^2) bakıldığında ise .08 olarak hesaplanmıştır ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Tüm grupların kalıcılık testi puan ortalamalarında fark olmaması öğrenilenlerin unutulma durumları veya unutma miktarları arasında bir fark olmadığını göstergesidir. Başka bir ifadeyle; üç grupta son test puan ortalamalarına göre üç haftanın sonunda öğrenilen bilgilerin unutulma ya da hatırlanamama miktarı arasında anlamlı bir fark olmadığı denilebilir. Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde

Ergün Yurtbakan, Tolga Erdoğan

Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi

yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okuma uygulamalarına göre öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında orta düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

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

İlkokul 2. sınıf öğrencilerine BMOAT son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan bilgilendirici metin okuduğunu anlama testinden elde edilen toplam puanlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin BMOAT Kalıcılık Puanlarına Ait Betimsel Sonuçlar

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
BDG	Son test	10	1.67	.23	1.30	2.00	-.15	-1.08
	Kalıcılık testi	10	1.76	.07	1.70	1.90	.78	-.15
İDG	Son test	10	1.59	.20	1.30	1.90	-.16	-.60
	Kalıcılık testi	10	1.60	.20	1.20	1.80	-.83	.08
KG	Son test	10	1.25	.35	.60	1.70	-.71	-.37
	Kalıcılık testi	10	1.23	.24	1.00	1.70	.95	.14

BDG'daki öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama son test ve kalıcılık testi aritmetik ortalama ile maksimum puanlarının İDG'deki ve KG'deki öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama son test ve kalıcılık testi aritmetik ortalama ile maksimum puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

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

Tablo 15

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

Grup	Kalıcılık testi- Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
BDG	Negatif Sıra	3	4.17	12.50	-1.207	.23
	Pozitif Sıra	6	5.42	32.50		
	Eşit	1				
İDG	Negatif Sıra	3	3.00	9.00	-.322	.75
	Pozitif Sıra	3	4.00	12.00		
	Eşit	4				
KG	Negatif Sıra	5	5.00	25.00	-.299	.77
	Pozitif Sıra	4	5.00	20.00		
	Eşit	1				

Tablo 15'teki verilere göre öğrencilerin BMOA testi son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmektedir (BDG $z = -1.207$, $p > .05$; İDG $z = -.322$, $p > .05$; KG $z = -.299$, $p > .05$). Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre ilkokul 2. sınıf öğrencilerin BMOA becerilerinde etkisinin devam ettiği söylenebilir. Bu sonucu desteklemek ve grupların ön test puanlarında oluşan anlamlı farklılığı kontrol altına alarak son test puanlarına göre grupları karşılaştırmak için ANCOVA analizi yapılmak istenmiştir. Puanların benzer varyansa sahip olmaması nedeni ile ANCOVA testi

yerine gruplar arasında istatistiksel anlamlılığı belirlemek amacıyla son test puanları arasındaki anlamlılığı test etmek için grupların BMOAT'nden elde edilen kalıcılık puanları farkına Kruskall Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrenci BMOAT Kalıcılık Testi Puanları Kruskall Wallis Analizi Sonuçları

Durum	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	η ²	Anlamlılık
Bilgilendirici Metin	1. Deney grubu	10	23.15	2	16.879	.00	.58	BDG>KG İDG>KG
	2. Deney Grubu	10	15.60					
	Kontrol Grubu	10	7.75					

Tablo 16'daki Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan ilkokul 2. sınıf öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama kalıcılık testi puanları farkının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; puanların KG'na göre hem BDG hem de İDG puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin BMOAT son test puanlarında aile ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okumanın Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre anlamlı farklılık yaratma durumunun kalıcılık testinde devam ettiği ortaya çıkmıştır.

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

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, ebeveyn ve öğretmen rehberliği ile sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde ne derece etkili olduğunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonunda; öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma ile sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre istatistiksel olarak büyük derecede etki oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları, öyküleyici ve bilgilendirici metin okuduğunu anlama son test puanlarında öğrenciler arasındaki farklılaşmayı azaltmaktadır. Öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, Türkçe Öğretim Programı'na uygun yapılan okuma uygulamalarına göre orta düzeyde, bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığında ise büyük düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamaları ile sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kendi aralarında anlamlı farklılık yaratmamasına rağmen Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okuma uygulamalarına göre her iki uygulamanın da büyük derecede anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için metinle ilgili sorular oluşturabilmesi, bilgileri düzenleyebilmesi, özetleyip sonuçlar çıkarabilmesi ve kendi yaşantısı ile ilişkilendirebilmesi gerekmektedir (Keer & Verhaeghe, 2005). Etkileşimli okumada kitabın okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan 5N 1K, hatırlama, tamamlama, açık uçlu soruları öğrencilerin okudukları metni anlamalarına yardımcı olmaktadır (Gladwin & Stepp-Greany, 2008;

Ergün Yurtbakan, Tolga Erdoğan

Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi

Whitehurst ve diğ., 1994). Bunun yanında etkileşimli okumada öğrencilerin okudukları kitaplar ile yaşamları arasında bağ kurmasına yarayan soruların yer alması da anlamalarını kolaylaştırmış olabilir. Çünkü ilkökul dönemindeki çocuklar hikayelerde somut durumlarla düşünce deneyleri gerçekleştirebilmektedirler (Akbaba ve diğ., 2009). Yani öğrencilerin etkileşimli okuma sırasında kitaptaki bilgileri ve olayları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri, okunan hikayedeki karakterlerle özdeşip, onlarla empati kurabilmeleri okumayı daha anlamlı hale getirmektedir (Neugebauer & Lia, 2018; Yurtbakan ve diğ., 2021). Yapılan birçok araştırmada da gerek aile katılımlı gerekse öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Beschoner & Hutchison, 2014; Ceyhan, 2019; Gladwin ve Stepp-Greany, 2008; Gutiérrez, 2016). Etkileşimli okumanın dışında okuma çemberi, eleştirel ve tartışarak okuma, yaratıcı drama, İncele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir tekniği gibi yöntemlerin de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Avcı ve diğ., 2013; Hedberg, 2002; Işık-Aydın, 2017; Susar-Kırmızı, 2007). Bu bağlamda, öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde, etkileşimli okuma gibi öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlandığı yöntemlerin etkili olduğu düşünülebilir.

Ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ve sadece öğretmen rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde kendi aralarında anlamlı farklılık olmamasına rağmen, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan okumaya göre büyük derecede anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Öyküleyici metine göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarını daha çok zorlayan bilgilendirici metinlerde (Başaran & Akyol, 2009; Saenz & Fusch, 2016) etkileşimli okuma uygulamalarının başarılı olmasına; öğrencinin süreç boyunca aktif olması, kitabın okunma öncesinde, sırasında ve sonrasında tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N 1K, yaşama bağ kurmalarına yardımcı soruların sorulmasının yanında öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirici çalışmaların yapılması yol açıyor olabilir. Çünkü öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarında güçlük yaşamasının nedeni kelime bilgilerinin yetersiz olmasıdır (Hall, 2004; Juliana, 2018; Williams, 2005). Etkileşimli okuma uygulamalarının her birinde en fazla 6-10 kelimenin öğrencilere kazandırılması, öğrenilen kelimelere yeni kelimeler ekleyerek anlamlı cümleler kurdurulması öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Aram ve diğ., 2013; Correa ve diğ., 2015; Kotaman, 2008; Rodriguez, 2013; Vajcner, 2015). Etkileşimli okuma sayesinde kelime bilgileri artan, kelime hazineleri gelişen öğrencilerin, okudukları metinlerdeki kelimeleri bilmeleri, etkileşimli kitap okumanın her aşamasında kitapla ilgili sorular sorular sayesinde de kitabın içeriği hakkında detaylı bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin soyut ve karmaşık bir yapısı olan bilgilendirici metinleri anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Singer, Harknes & Steward, 1997; Weiser, 2013). Ayrıca öğrencilere kelime kazandırma, soruları cevaplama gibi becerileri öğreten doğrudan öğretim modeli ve zihinsel imaj oluşturma gibi yöntemlerinin de bilgilendirici metin okuduğunu anlamada etkili olduğu görülmüştür (Kocaarslan, 2015; Kuşdemir, 2014b). Bu anlamda; etkileşimli okumada kelime bilgilerini artırmaya yönelik yapılan çalışmaların; öğrencilerin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında sorulan sorulara aktif katılımının, öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu düşünülebilir.

Öneriler

1. Öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olabilmeleri için etkileşimli okuma gibi öğrencilerin süreç boyunca aktif olabileceği yöntemler kullanılabilir.
2. Öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olabilmeleri için etkileşimli okuma uygulamalarında kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Etkileşimli okumanın ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve tutumları üzerine çalışmalar yapılabilir.
4. Etkileşimli okumanın, yazma, dinleme, konuşma alanlarındaki etkisi araştırılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma haftada 2 kez etkileşimli okuma uygulaması yapılmak üzere 5 hafta ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, Ergün Yurtbakan (2022) tarafından hazırlanan “Öğretmen Ve Ebeveyn Rehberliğinde Yapılan Etkileşimli Okuma Uygulamalarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.215

KAYNAKÇA

- Akbaba, S., Ceyhan, A. A., Ceyhan, E., Cihangir-Çankaya, T., Güven, M., Hamamcı, Z., Kalkan, M., Küçükahmet, L., Şahin, H., Şahin, M., Palancı, M., & Yazıcı, H. (2009). Eğitim psikolojisi. Y. Özbay, ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 1-19). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Albayrak-Sarı, A. (2015). Using structural equation modeling to investigate students' reading comprehension skills. *İlköğretim Online*, 14(2), 511-521.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Atim, A., & Azihar, Z. N. (2012). Mother-child dialogic discourse in shared reading sessions: use of literal and inferential questions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 321-329.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 6(4), 535-550.
- Aydoğan, R. ve Demirtaş, V. Y. (2012). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 22-42.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading ve their relations to reading activity ve reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.

- Baş, B., & İnan-Yıldız, F. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Baş, Ö., & Kardeş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici ve hikaye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Beach, J. D. (2015). Do children read the children's literature adults recommend? A comparison of adults' and children's Annual "Best" Lists in the United States 1975-2005. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 21(1), 17-41.
- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (1999). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Beck, I. L., & Juel, C. (1992). The role of decoding in learning to read. Retrieved January 1, 2020, from <https://pdfs.semanticscholar.org/aed9/5c4d2b4ddb11d4199e4ab91ac0ee41fb2219.pdf>.
- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2003). reading strategies for elementary students with learning difficulties. <https://eric.ed.gov/?id=ED481406>
- Beschorner, B., & Hutchison, A. (2014). Parent education for dialogic reading: Online and face-to-face delivery methods. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 374-388.
- Blom-Hoffman, J., O'neil Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71-78.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Ceran, E., Oğuzgiray-Yıldız, M., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 151-166.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Chettri, K., & Rout, S. K. (2013). Reading habits-an overview. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 14(6), 13-17.
- Cohen, J. (2011). Building fluency through the repeated reading method. *In English Teaching Forum*, 49(3), 20-27.
- Collins, F. M. ve Svensson, C. (2008). If I had a magic wand I'd magic her out of the book: the rich literacy practices of competent early readers. *Early Years*, 28(1), 81-91.
- Correa, V. I., Lo, Y. Y., Godfrey-Hurrell, K., Swart, K., & Baker, D. L. (2015). Effects of adapted dialogic reading on oral language and vocabulary knowledge of Latino preschoolers at risk for english language delays. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 15(2), 3-21.
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency. oral language. and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59, 34-54.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çalık, M. (2013) Effect of technology-embedded scientific inquiry on senior science student teachers' self-efficacy. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 9(3), 223-232.
- Darling, S. (2005). *Strategies for engaging parents in home support of reading acquisition*. WILEY.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.

- DeBruin-Parecki, A., & Gear, S. (2013). Parent participation in family programs: Involvement in literacy interactions, adult and child instruction, and assessment. *Dialog, 16*(1), 236-252.
- Dijk, V. ve Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. MEB Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 17*(6), 435-452.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 193-204.
- Evans, J. H., Valleley, R. J., & Allen, K. D. (2002). Parent Implementation of an Oral Reading Intervention: A Case Study. *Child ve Family Behavior Therapy, 24*(4), 39-50.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher, 58*(1), 8-17.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin, 76*(5), 378-382.
- Fletcher, J. (2017). What can we do to support reading for young adolescent students? *Education, 3-13, 45*(2), 258-271.
- Fuchs, L., Fuchs, D., & Compton, D. (2004). Monitoring early reading development in first grade: Word identification fluency versus nonsense word fluency. *Exceptional Children, 71*(1), 7-21.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49*(7), 518-533.
- Ganotice Jr, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies, 43*(1), 51-66.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement, 39*(1), 21-24.
- Gladwin, R. F., & Stepp-Greany, J. (2008). Reading approach vs. traditional an interactive. instructor-supported reading instruction in Spanish. *Foreign Language Annals, 41*(4), 687-701.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way whead for music education*. Burlington, VT: Ashgate.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 119-205.
- Gutiérrez, R. (2016). Effects of dialogic reading in the improvement of reading comprehension in students of primary education. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 303-320.
- Hall, L. H. (2004). Comprehending expository text. Promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities? *Reading Research and Instruction, 44*, 75-95.
- Hedberg, K. (2002). *Using SQ3R method with fourth grade ESOL students*. <http://www.fcps.k12.va.us/DeerParkEs/TR/SQ3R%20method/SQ3R.html>.
- Işık-Aydın, R. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi [Muş ili örneği]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Juliana, J. (2018). The comparative impacts of using lexical glossing and inferencing strategies on students' reading comprehension. *Advances in Language and Literary Study (ALLS), 9*(1), 1-4.
- Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal Academic Social Science Studies, 6*, 603-623.
- Keer, H. V., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficiency perception. *The Journal of Experimental Education, 73*, 291-329.
- Kızılaslan-Tunçer, B., & Erden, G. (2015). Boşluk doldurma testlerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) [Özel Sayı]*, 318 - 324.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

- Kocakaya, S. (2011). An educational dilemma: Are educational experiments working? *Educational Research and Reviews*, 6(1), 110-123.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Kuşdemir, Y. (2014a). Okuduğunu anlamada "tahmin etme" stratejisinin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 47-63.
- Kuşdemir, Y. (2014b). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y., & Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86- 113.
- LaCour, M. M., McDonald, C., Tissington, L. D., & Thomason, G. (2013). Improving pre-kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement*, 50(1), 1-11.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lazarus, D. B., & Callahan, T. (2000). Reading attitude expressed with primary schools student with learning disability. *Journal of Reading Psychology*, 21(4), 271-282.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- McCarty, S., Nicastro, J., Spiros, I., & Staley, K. (2001). *Increasing recreational reading through the use of read-alouds*. <http://eric.ed.gov/?id=ED453541>
- Mercieca, D., & Mercieca, D. P. (2014). Reading with love: reading of life narrative of a mother of a child with cerebral palsy. *Ethics and Education*, 9(3), 264-275.
- Naggy, W. E. (1988). Vocabulary instruction and reading comprehension. *National Council of Teachers of English*, 1-23.
- National Reading Panel [NRP] (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Neugebauer, S., & Lia, M. (2018). Relating, bridging, and building knowledge. *Literacy Today*, 35(4), 38-39.
- Nuttall, J. (2016). Relationship between motivation, attribution ve performance expectancy in children's reading. *The Plymouth Student Scientist*, 9(1), 214-228.
- Oslund, E. L., Clemens, N. H., Simmons, N. C., & Simmons, L. E. (2017). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. *Read Writ*, 31, 355-379.
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özdemir, A. Ş., & Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 237-257.
- Paige, D., Magpuri-Lavell, T., Rasinski, T., & Rupley, W. (2015). Fluency differences by text genre in proficient and struggling secondary students. *Advances in Literary Study*, 3(04), 102-117.
- Palani, K. K. (2012) Promising reading habits and creating literate social. *International Reference Research Journal*, 2(1), 91-95.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (3rd ed.)*. Maidenhead: Open University Press
- Parker, C. T. (2004). *An evaluation of student attitudes: Does ability affect attitude?* (Unpublished master thesis). North Carolina University, USA.
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(1), 131-149.

- Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A., & Gold, Z. S. (2017). Causal connections between mathematical language and mathematical knowledge: A dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 116-137.
- Rodriguez, I. S. (2013). *The effects of trained teachers' integration of dialogic reading discourse on Hispanic English language learners' literacy skills in kindergarten* (Unpublished doctoral dissertation). Miami Florida International University.
- Ronkova, J., & Wildova, R. (2015). The Reading matters: Children leadership in the Crezch Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1204 – 1208.
- Rupley, W. H., Logan, J. W., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for struggling reader. *Reading ve Writing Quarterly*, 21(3), 239-260.
- Saenz, L. M., & Fusch, L. S. (2016). Examining the reading difficulty of secondary tudents with learning disabilities. Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41.
- Schreder, S. J., Hupp, S. D. A., Everett, G. E., & Krohn, E. (2012). Targeting reading fluency through brief experimental analysis and parental intervention over the summer. *Journal of Applied School Psychology*, 28(2), 200-220.
- Schunk, H. D. (2009). *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Singer, M., Harknes, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse processes*, 24, (2-3), 199-228.
- Sperling, A. R., & Head, M. D. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 233-236.
- Susar-Kırmızı, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama başarısına etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 59-71.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In Block, C. C., Gambrell, L. B., ve Pressley, M. (Eds.). *Improving Comprehension Instruction, Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*. USA: John Wiley ve Sons Inc.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 30-39.
- Ural, S. (2015). Okulöncesi kitaplarının tanımı. M. R. Şirin (Ed). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk vakfı, s. 33-55.
- Vajcner, T. J. (2015). *Dialogic reading using social-emotional themed storybooks: Impact on preschoolers' emergent literacy and emotion knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University.
- Van-Ours, J. C. (2008) When do children read books? *Education Economics*, 16(4), 313-328.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Weiser, B. (2013). Effective vocabulary instruction for kindergarten to 12th grade students experiencing learning disabilities. *Council for Learning Disabilities*, 11, 1- 15.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39, 6-18.
- Wilson, J. D., & Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.
- Wise, J., & Buffington, S. (2004). *The Ordinary parent's guide to teaching reading*. Peace Hill Press.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The Relationship between different measures of oral reading fluency and reading

- comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. Language. *Speech and Hearing Services in Schools*, 41, 340-348.
- Wray, D., & Medwell, J. (2015). Exploring a national bookgifting scheme: parents' and children's reactions. *Education*, 3(13), 209-222.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama. okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School ve Educational Psychology*, 2, 35- 44.
- 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.
- Yin-Mee, C., & Gan, L. (1998). Reading practices in singapore homes. *Early Child Development and Care*, 144(1), 13-20.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Yurtbakan, E., & Aydoğdu-İskenderoğlu, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonlarında ve problem kurma becerilerinde etkileşimli okumanın etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 348-370.
- Yurtbakan, E., & Erdoğan, T. (2020) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers*. In A. van Kleek, S. A. Stahl, ve A. B. Bauer (Eds.). *On reading to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the primary school period, students can first be a model and then encourage them to read, motivate them and help them improve their reading attitudes, as well as improve their reading comprehension skills by gradually carrying out the teaching-learning process and using effective methods and strategies in this process (Albayrak-Sarı, 2015; Kuşdemir & Güneş, 2014). They may even use methods such as student-centered dialogic reading. Dialogic reading that can be done with family members, teacher or peers; Since it enables children to connect with their lives in the reading process, they can easily understand the social problems in the stories and offer positive solutions to the problems (Çelebi-Öncü, 2016). In fact, children who can gain values such as love, courage and empathy through interactive reading strengthen their verbal communication within the family (Atim & Azihar, 2012). It is seen that the parents of these children also develop their attitudes towards parenting (Ganotice, Downing,, Mak, Chan & Lee, 2017). In the literature, it is seen that the use of reading strategies in improving reading comprehension, the reading circle, and the effect of critical and argumentative reading were examined (Işık-Aydın, 2017; Avcı, Baysal, Gül & Yüksel, 2013), but it was limited to the only study examining the effect of dialogic reading on reading comprehension (Ceyhan, 2019; Gutierrez, 2016). It is seen that dialogic reading applications, which are mostly aimed at improving the language skills of preschool children or improving the language and speaking skills of students with developmental delay, are made to determine the reading motivations, problem posing skills, and fluent reading skills of primary school students (Ceyhan, 2019; Yurtbakan, 2020; Yurtbakan & Aydoğdu-İskenderoğlu, 2020; Yurtbakan, Erdoğan & Erdoğan, 2021). The fact that the studies carried out under the guidance of the teacher will be examined and the effect of the dialogic reading practice with family participation on reading comprehension makes the study valuable. In this important study; The effect of dialogic reading practices carried out under the guidance of parents and teachers on the reading comprehension skills of primary school 2nd grade students will be examined..

Method

In the study, the quasi-experimental design of the quantitative research approach (2 experimental groups and 1 control group pretest-intervention-posttest) was used. A total 3 of 6 2nd graders studying at a primary school were randomly included in the study group. Two of these classes were selected as the experimental group in which the interactive book reading application would be made (1st experimental group, teacher-parent-student; 2nd experimental group, teacher-student), and 1 as the control group in which the traditional book reading application would be applied. A reading comprehension test (OABT) was developed to measure the reading comprehension skills of the students in the classes selected by the researcher. The developed tests were applied to the students as pre-post test and retention test. An dialogic reading practice was applied to the students in the experimental group for 5 weeks, twice a week. In the analysis of data; It was analyzed with Wilcoxon Signed Ranks test, Kruskal Wallis test and Ancova test.

Results

At the end of the study; on students' reading comprehension skills of narrative and informative texts; It has been revealed that interactive reading under the guidance of parents and teachers and interactive reading practices only under the guidance of teachers make a statistically significant difference compared to the reading made according to the Turkish Curriculum.

Discussion and Conclusion

In the study, although the dialogic reading applications performed under the guidance of parents and teachers and the dialogic reading applications performed only under the guidance of the teacher did not make a significant difference between themselves in improving the reading comprehension skills of the primary school 2nd grade students, both applications were

significantly higher than the reading applications made according to the Turkish Curriculum. appeared to make a significant difference. In order for students to understand what they read, they need to be able to create questions about the text, organize information, summarize and draw conclusions, and relate it to their own life (Keer & Verhaeghe, 2005). In dialogic reading, the Wh. questions, recall, completion and open-ended questions used before, during and after the reading of the book help students to understand the text they read (Gladwin & Stepp-Greany, 2008; Whitehurst et al., 1994). In addition, the inclusion of questions that help students establish a connection between the books they read and their lives in dialogic reading may also have facilitated their understanding. Because primary school children can perform thought experiments with concrete situations in stories (Akbaba et al., 2009). In other words, students' associating the information and events in the book with their daily lives during dialogic reading, identifying with the characters in the story and being able to empathize with them makes reading more meaningful (Neugebauer & Lia, 2018; Yurtbakan, Erdoğan, & Erdoğan 2021). In many studies, it has been revealed that interactive reading practices, both with family participation and teacher guidance, improve students' reading comprehension skills (Beschoner & Hutchison, 2014; Ceyhan, 2019; Gladwin & Stepp-Greany, 2008; Gutiérrez, 2016). Apart from dialogic reading, methods such as reading circle, critical and discussing reading, creative drama, examine-question-read-repeat-review techniques seem to be effective in improving students' reading comprehension skills (Avcı et al., 2013; Hedberg, 2002; Işık- Aydın, 2017; Susar-Red, 2007). In this context, it can be thought that methods such as interactive reading, in which students' active participation in the process, are effective in the development of students' reading comprehension skills of narrative texts.