

## Sınıfta Yapılan Okumalar: Etkileşimli Mi, Etkileşimsiz Mi?

### Readings in the Classroom: Are They Interactive or Non-interactive?

Perihan EFE<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Perihan Efe, Doktora Öğrencisi, Temel Eğitim, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi-Cerahpaşa, Türkiye, efeprehn@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-2776-1702>)

**Geliş Tarihi:** 31.07.2021

**Kabul Tarihi:** 02.06.2022

#### ÖZ

İlkokullarda, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları okuma uygulamalarının etkileşime dayalı okuma bağlamında incelenmesine yönelik yapılan bu çalışma, temel nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili, merkez ilçelerinde bulunan 6 ilkokuldan 100 sınıf öğretmeni ile bu okullardan seçilen 10 sınıf oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ile Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kiraç ve Kilimoğlu (2016) tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Verilerin sunumunda ise betimleyici istatistik analizlerinden yüzde ve sıklık analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları kitap ya da metin okuma uygulamalarında çoğunlukla öğretmenin daha aktif, öğrencinin pasif olduğu belirlenmiştir. Okuma öncesinde, dikkat çekme ve görsel okuma; okuma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma, okuma sonrasında ise soru sorma ve özetleme yapma öğretmenlerin okuma sürecinde en çok kullandıkları teknikler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin Bloom taksonomisine göre alt düzey düşünme becerileri gerektiren sorular sordukları ve etkileşimli okuma modeline ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma etkinlikleri, etkileşime dayalı okuma, ilkokul, sınıf öğretmeni.

#### ABSTRACT

This study, which aims to examine the reading practices of elementary school classroom teachers in their classrooms in the context of interactive reading, was designed with a basic qualitative research design. The sample of the current research consists of 100 elementary school classroom teachers from 6 elementary schools in the central districts of Diyarbakır province and 10 classes selected from these schools in the 2019-2020 school year. The research data was collected using a structured interview form prepared by the researcher and a structured observation form developed by Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kiraç, and Kilimoğlu (2016). Content analysis was used to analyze the data obtained in the research. Percentage and frequency analyses from descriptive statistical analyzes were used in the presentation of the data. As a result of the research, it was determined that the teacher was more active, and the student was passive in the book or text reading practices that the classroom teachers made in their classrooms. Before reading, attention and visual reading; reading by paying attention to emphasis and intonation during reading, and asking questions and summarizing after reading were determined as the most used techniques by teachers in the reading process. It was observed that the teachers asked questions that required low-level thinking skills according to Bloom's taxonomy and did not have sufficient knowledge and skills regarding the interactive reading model.

**Keywords:** Reading activities, interactive reading, elementary school, elementary school classroom teacher.

## GİRİŞ

Yıllardan beri araştırmacıların üzerinde en çok düşündüğü konulardan biri okumadır (Rumelhart, 1994). Eskiden yazılanların şifresini çözme olarak tanımlanan okuma, daha sonra kelimeleri bütün olarak algılama ve zihne yerleştirme olarak açıklanmıştır (Güneş, 2016). Günümüzde ise belirli bir amaç doğrultusunda, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili bir iletişime dayalı, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2015).

Okumaya ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, ilk zamanlarda geliştirilen testlerle güçlü ve zayıf okuyucular ile çeşitli bileşenler arasındaki korelasyonlara bakıldığı görülmüştür. İlerleyen zamanlarda, farklı ve daha karmaşık yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalarda da okumanın önemli bileşenleri vurgusu devam etmiştir (Miller, 1983; Akyol, 2015).

Okumaya ilişkin olarak yapılan tanımlar (Öncül, 2000; Özdemir, 2018; Coşkun, 2002; Koda, 2007) ise okumanın karmaşık bir süreç olduğunu, algılama, çözümlenme, yorumlama ve anlama gibi üst düzey becerilerden oluştuğunu vurgulamaktadır.

Okumanın karmaşık bir süreç olması, birçok beceriyi kapsamaması ve üzerinde düşünülmesi zaman içerisinde farklı yaklaşımların ve modellerin geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimsel okuma modeli bilinen en yaygın okuma modellerdir (Miller, 1983).

Aşağıdan yukarıya okuma modeline göre okuma, parçadan bütüne doğru gerçekleşmektedir. Okuyucu gözleri aracılığıyla algıladığı yazılı metinde öncelikle harfleri doğru seslendirmelidir. Ardından heceleri, kelimeleri, cümleleri ve paragrafları ayırt etmelidir (Gamboa-González, 2017). Bu modelde okuyucu; yazılı metinden mesajı yazılar aracılığı ile almakta, kod çözücü olarak görülmekte ve anlamın inşası için aktif rol üstlenmemektedir. Bu durum modelin eleştirilmesine neden olmuş ve yukarıdan aşağıya modelinin geliştirilmesini sağlamıştır (Akyol, 2015).

Yukarıdan aşağıya okuma modeline göre okuma süreci çoğunlukla okuyucunun arka plan bilgisi ve önceki deneyimleri ile desteklenmektedir (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKeon, 2015). Bu modele göre okuyucu, metni okumaya başlamadan önce birtakım bilgiler ve beklentilere sahip olup varsayımlarda bulunmaktadır. Metni, beklentilerini teyit etmek için okumaktadır. Okuma sürecinde önemsiz gördüğü yerleri atlamakta ve varsayımlarında yanılması durumunda ise yeni varsayımlar için metni daha dikkatli okumaktadır (Urquhart ve Weir, 1998, Akt. Gamboa-González, 2017). Yukarıdan aşağıya okuma modeli, okuyucunun arka plan bilgisine aşırı güvenme ve metnin önemini göz ardı etme sorunlarına neden olduğu için eleştirilmiştir (Gilani, Ismail ve Gilakjani, 2012).

Birden fazla bileşeni olan ve karmaşık bir yapı gösteren okuma eylemi, gerek aşağıdan yukarıya gerekse yukarıdan aşağıya okuma modellerinde tek boyutlu olarak düşünülmüş ve doğrusal bir yapıda incelenmiştir. Doğrusal bir yapı, karmaşık bir süreç olan okumayı açıklamakta yetersiz kaldığı için eleştirilmiş ve bu durum, etkileşimsel okuma modelinin geliştirilmesini sağlamıştır.

Etkileşimsel okuma modeli, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modellerinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2015). Bu modelde okuyucu anlam oluşturmak için kendi bilgilerinin yanında metinden gelen bilgileri de kullanmaktadır. Söz konusu bu bilgiler arasında kurulan bağlantı sistematik bir biçimde gerçekleşmektedir. Okuyucu anlamı inşa etmek için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Kullandığı stratejilerle öğrenmeyi düzenlemekte ve kontrol etmektedir (Walker, 1989). Etkileşimsel okuma modeli okuma sırasında, kelime, cümle, metin içi ya da metin dışı bağlamlar arasında sürekli etkileşim halinde olan aktif bir okuyucuyu vurgulamaktadır. Bu modelin en önemli temsilcisi Rumelhart'tır.

Bu model temel alınarak Whitehurst ve arkadaşları (1994a, 1994b) tarafından etkileşimli kitap okuma (EKO) yöntemi geliştirilmiştir. EKO temelde okul öncesi dönemdeki çocuğun dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak farklı sınıf düzeylerindeki katılımcılarla yapılan pek çok araştırmada EKO'nun sosyal (Doyle ve Bramwell, 2006; Halat, 2017) ve zihinsel beceriler (Dowdall, Cooper, Tomlinson, Skeen, Gardner ve Murray, 2017; Er, 2016 ), öyküleme ve resimleme (Kılınçcı, 2019; Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen, 2003) becerileri ile okuma motivasyonu, akıcı okuma (Ceyhan, 2019) ve okuduğunu anlama becerileri (Fu, 2015; Kuzu, 2003; Türkben, 2017) gibi pek çok alanda etkili olduğu görülmüştür.

Söz konusu becerilerin gelişimi için dinleyici durumunda olan çocuğun, okuma sürecinde aktif bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yetişkin, çocuğun konuşmaya başlamasını ve konuşmayı sürdürmesini sağlamalıdır. Bu nedenle yetişkin okuma sürecinde birtakım tekniklerden faydalanmaktadır. Söz konusu bu teknikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Etkileşimli Kitap Okuma Sırasında Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme Teknikleri (Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst vd., 1994b)

Konuşmayı Başlatma Teknikleri		Konuşmayı Sürdürme Teknikleri	
Tekniğin Adı	Tekniğin Uygulama Biçimi	Tekniğin Adı	Tekniğin Uygulama Biçimi
Tamamlama (Completion)	Çocuğa öyküde geçen ifadeyi ya da cümleyi tamamlatma	Başlat (Prompt)	Karakterler hakkında soru sorma ya da nesnelere isimlendirmelerini isteme
Hatırlatma (Recall)	Olay ya da karakterlerle ilgili soru sorma	Değerlendir (Evaluate)	Verilen yanıtın doğruluğunu değerlendirme
Açık uçlu sorular sorma (Open-ended questions)	Çocuğa resimlerdeki olayları ya da nesnelere betimletme	Genişlet (Expand)	Verilen yanıtı genişleterek tekrar etme
5N soruları (Wh- questions)	Nesneye ya da olaya dikkat çekerek çocuğa sorular sorma	Tekrarlat (Repeat)	Çocuğa yanıtı tekrarlatma
İlişkilendirme (Distancing)	Öyküyü çocuğun kendi yaşamından bir şeyler ile ilişkilendirmesini isteme		

Çocukların okuma sürecine aktif katılmalarını sağlayan bu teknikler, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında ilgili yerlerde yetişkin tarafından uygulanmaktadır (Whitehurst ve diğerleri, 1994a; Whitehurst ve diğerleri, 1994b). Okuma sürecine çocukların düzeyine uygun ve ilgi alanlarına girecek kitap seçiminden başlanır. Anahtar kelimeler belirlenir. Nerede, ne zaman, hangi sorunun sorulacağı okuyucu tarafından netleştirilir. Okuma sırasında, anahtar kelimeler açıklanır, açık uçlu sorular sorulur. Okuma sonrasında, özetlemeler yapılır ve kazanımların kalıcılığını sağlamak için etkinliklerden yararlanır. Ayrıca tüm okuma sürecinde, öğrencilerin cevapları dikkatle dinlenir ve öğrencilere gerekli dönütler verilir (Akoğlu ve diğerleri, 2016).

Akoğlu ve diğerlerinin (2016) de aktardığı gibi EKO, okuma sürecinde (öncesi- sırası- sonrası) kullanılan okuma stratejilerini (görselleri ve başlığı inceleme, tahmin etme, soru sorma, özetleme vb.) vurgulamaktadır. Bu stratejiler öğrenciye aşamalı bir şekilde öğretilerek, öğrencinin okuma sürecine etkin katılımı sağlanabilmektedir (Buehl, 2017). Bu noktada öğretmenin, öğrencilerine rehberlik etmesi, kitaba/metne nasıl yaklaşılacağını, okuma sürecinin nasıl yürütüleceğini göstermesi önem taşımaktadır.

İlgili literatürde etkileşimli okumanın farklı sınıf düzeylerinde uygulanabildiği, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında uygulanan tekniklerle öğrencilerin dil, okuma ya da

bilişsel becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür (Rosenhouse, Feitelson, Kita ve Goldstein, 1997; İlhan, 2019; Ceyhan, 2019; Türkben, 2017; Teixeira ve Ferreira, 2017; Fu, 2015; Kuzu, 2003; Zhu, 2015; Sankaram ve Schober, 2015). Bu bağlamda etkileşimli okumanın olumlu etkileri dikkate alındığında, öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarını nasıl yaptıklarını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın amacı ilkokullarda, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları okuma uygulamalarını etkileşime dayalı okuma bağlamında incelenmektedir. Bu araştırmaya rehberlik edecek araştırma soruları şunlardır;

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları okuma etkinliklerinde, okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları teknikler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri sınıflarında yaptıkları okuma etkinliklerinde, okuma sürecini nasıl yürütmektedirler?
3. Sınıf öğretmenleri sınıflarında yaptıkları okuma etkinliklerinde, öğrencilere ne tür sorular sormaktadırlar?
4. Sınıf öğretmenlerine göre; öğrenciye kitap okumak ile öğrenciyle kitap okumak ne demektir?

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile veri analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yürütüldüğü için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır. Ancak araştırmanın yapıldığı dönemde il milli eğitim müdürlüğünden araştırmayı yürütebilmek için izin alınmıştır. İlgili izin sayı numarası: 30769799-44-E.17799056

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Temel nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, sosyal olguları, algıları ve olayları doğal ortamda araştırmaya ve anlamaya yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45; Merriam, 2013, ss.22-24).

### 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları iki gruptan oluşmaktadır. Birinci grup katılımcılardan yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Bu grubu, Diyarbakır il merkezinde sosyo ekonomik açıdan farklı düzeylerde bulunan 6 ilkokuldan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. İkinci grup katılımcıların sınıflarında yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak gözlem yapılmıştır. Bu grubu, veri toplanan 6 ilkokuldan seçilen 10 sınıf oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ve Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kiraç ve Kilimoğlu (2016) tarafından ilgili literatür çerçevesinde hazırlanan yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak toplanmıştır.

Görüşme formundaki sorular oluşturulmadan önce, araştırma konusuna ilişkin ulusal ve uluslar arası alan yazın taraması yapılmıştır. Formda yer alması planlanan sorular için bir havuz oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak görüşme soruları belirlenmiştir. Çalışma grubu dışında 5 öğretmenle pilot uygulamalar yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

Görüşme formunun nihai hali aşağıda verilmiştir.

1. Sınıfta öğrencilerinize hikâye ya da metin okumadan önce ne gibi hazırlıklarda bulunursunuz?

2. Sınıftaki okumalarınız (hikâye, metin) sırasında nelere dikkat edersiniz?
3. Okuduğunuz metin ya da hikâye bittikten sonra neler yaparsınız?
4. Okuduğunuz kitapla ya da metinle ilgili ne tarz sorular sorarsınız? Örnek verir misiniz?
5. Öğrenciye kitap okumak ile öğrenciyle kitap okumak sizce ne demektir? Açıklar mısınız?

Gözlem formu, hikâye öncesi, hikâye sırası ve hikâye sonrasında okuyucunun davranışlarını kodlamaya yönelik üç bölümden oluşmaktadır. Gözlem formundaki maddeler aşağıda verilmiştir (Erdoğan vd., 2016).

#### **Hikâye Öncesi Teknikler**

1. *Çocuğun kitabı rahat görebileceği şekilde oturmasını sağladı mı?*
2. *Kitabın başlığını söylüyor, kapaktaki resimleri ve ya yazıları göstererek çocuğun dikkatini kitaba çekiyor mu?*
3. *Kitabı çocuğun geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendiriyor mu? (Daha önce bu kitabı okuduk, ya da ... gittik, senin de vardı gibi )*
4. *Kitapla ilgili kapalı uçlu sorular soruyor mu? Kapak ne renk? Kapakta ne resmi var?*
5. *Kitapla ilgili açık uçlu sorular soruyor mu? Sence bu kitapta ne olacak? Nasıl bir hikâyesi var? Sende ..... yapsan nasıl yapardın? vb*
6. *Doğrudan okumaya başlıyor.*

#### **Hikâye sırasında kullanılan teknikler**

1. *Hikâyeye uygun mimik, ses tonuyla canlandırma yapıyor mu?*
2. *Çocuğun dikkatini resimlere çekiyor mu?*
3. *Hikâye ile ilgili kapalı uçlu sorular soruyor mu?*
4. *Hikâye ile ilgili açık uçlu sorular soruyor mu?*
5. *Resimlerin ve metinlerin anlamı ile ilgili tartışma yapıyor bilgi veriyor mu?*
6. *Çocuğun soru ve yorumlarına cevap veriyor mu?*
7. *Okuduğu sayfalar hakkında sorular soruyor ya da önceki önce ki sayfalarda ilişkilendiriyor mu?*
8. *Yeni kelimelerin telaffuzuna veya anlamına vurgu yapıyor mu?*
9. *Hikâyeyi çocuğun yaşantısıyla ilişkilendiriyor mu?*
10. *İletişim soru cevap şeklinde mi?*
11. *İletişim soru cevap dönüt şeklinde mi oluyor?*
12. *Çocuğun hikâyeye katılmasına, hikâyeyi tamamlamasına, dahil olmasına izin veriyor mu?*
13. *.Hiçbir aktivite yapmıyor.*

#### **Hikâye sonrasında kullanılan teknikler**

1. *Çocuğun ilgisini (beğendi mi, hoşlandı mı?) soruyor mu?*
2. *Çocuğa kitabı verip bakmasına izin veriyor ya da sonra bakabileceklerini söylüyor mu?*
3. *Çocuğun hikâye ya da konuyla ilgili sorularına cevap veriyor mu?*
4. *Hikâyeyi hatırlamasına yönelik sorular soruyor mu?*
5. *Çocuğun yaşamı ile ilişkilendirici sorular soruyor mu?*
6. *Açık uçlu sorular soruyor mu?*
7. *Hikâyeyi kendisi yeniden özetliyor mu?*
8. *Hikâyeyi yeniden çocuğa anlatıyor mu?*
9. *Hikâyeyi canlandırmalarını istiyor mu?*
10. *Hiçbir şey yapmıyor.*

#### **2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmaya ilişkin veriler, belirlenen okullarda 9-30 Eylül 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Okul müdürleri, kurumlarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine, araştırmacının gerekli açıklamaları yapması için uygun bir ortam oluşturmuşlardır.

Araştırmacı, öğretmenlere gönüllülüğün esas olduğunu, isim yazmak zorunda olmadıklarını, formlarda yazılı olan verilerin bu araştırma dışında herhangi bir yerde kesinlikle kullanılmayacağını ve formların araştırmacılar dışında kimseye paylaşılmayacağını belirtmiştir.

Gözlem için aynı okullara tekrar gidilmiş ve gönüllü öğretmenlerden randevu alınmıştır. Öğretmenlerden Türkçe ders kitabından öyküleyici anlatım türünde bir metni ya da resimli bir çocuk kitabını sınıfta her zamanki gibi okumaları istenmiştir. 5 farklı okuldan, gönüllü 10 öğretmenin 1 ders saatinde yapılandırılmış gözlem formu (Erdoğan, vd. 2016) kullanılarak gözlem yapılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan gözlem formu, okul öncesi için oluşturulmuş olsa da ilkokullarda yürütülen benzer araştırmalarda da kullanılabilirdiği düşünülmektedir. Çünkü bir metni ya da kitabı öğrencilerle etkileşimli biçimde okuma, sınıf düzeyi ne olursa olsun, kitabı tanıtmaya, resimlere göz gezdirme, soru sorma, tahmin etme, okuma sonunda özetleme gibi benzer süreçleri içermektedir. Farklı olan noktaların elbette olabileceği göz ardı edilmemiştir. Örneğin okunan kitabın içeriği, sorulan soruların niteliği vb. sınıf düzeyine göre değişmektedir. Bu bağlamda süreci gözlemlenme aşamasında ilgili formun kullanılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Tümevarımcı analiz yaklaşımı ile kodlanan verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlamalar yapılarak oluşturulan kategorilerin sunumunda ise betimleyici istatistik analizlerinden yüzde ve sıklık analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılar yapılarak ayrıntılı bir biçimde verilmiştir. Veri analizinde izlenen yolun daha net anlaşılması için örnek tema ve kodlama Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Veri Seti Kodlama Örneği

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmen Görüşleri
Okuma Öncesinde Yapılan Hazırlıklar	Dikkat Çekme	Merak Uyandırma	Ö 89: Okuyacağım hikâye ya da metnin ana fikri üzerinden bir sohbet açar, onlara hissettirmeden hikâyeye ilgili merak oluştururum.
Okuma Sırasında Yapılan Uygulamalar	Prozodik Okuma	Vurgu/Tonlama/ Telaffuz	Ö7: Okuma esnasında vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederim.
Okuma Sonrasında Yapılan Uygulamalar	Özetleme	Sözlü Anlatım	Ö 96: Metinle ilgili akıllarında kalanları kendi cümleleri ile anlatmalarını isterim.
Öğretmen Soruları	Soru sorma	Hikâye Unsurları	Ö 46: Hikâyenin ana karakterleri kimlerdir?
Öğrenciye Kitap Okumak	Etkileşimsiz Okuma	Aktif Öğretmen	Ö 51: Öğrenciye kitap okumak tek taraflı bir iletişimin olduğu, sadece öğretmenden öğrenciye aktarımın yapıldığı bir okuma şeklidir.
Öğrenciyle Kitap Okumak	Etkileşimli Okuma	Aktif Öğrenci	Ö 69: Öğrenciyle kitap okumak dinleme, tartışma, bireysel ve grup çalışması gibi farklı yöntem ve tekniklere yöneltilir. Öğrencinin okumaya aktif olarak katıldığı okuma ile ilgili soruların sorulup yorum yapıldığı bir okuma biçimidir.

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için, derinlik odaklı veri toplama, ayrıntılı betimleme ve uzman görüşü teknikleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994: 64) formülü kullanılarak % 91 hesaplanmıştır.

Yapılandırılmış gözlem formunun (Erdoğan vd., 2016) analizinde ise gözlem formunda gözlemlenen her bir madde için 1(bir) puan, gözlemlenmeyen her bir madde için de 0 (sıfır) puan verilmiştir. Doldurulan formlar gözlem yapılan sınıf öğretmenleri ile paylaşılarak katılımcı teyidi alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlere sorulan sorular ve yapılandırılmış gözlem formu (Erdoğan, vd., 2016) kullanılarak elde edilen veriler tablolaştırılarak verilmiştir. Öğretmenlerin okuma etkinliklerinden önce yapmış oldukları hazırlıklara ilişkin sorulara verilen yanıtlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Okuma Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

Temalar	f	(%)
Dikkat Çekme	33	24,63
Görsel Okuma	33	24,63
Sessizliği Sağlama	12	8,96
Okuma ve Dinleme Kurallarını Hatırlatma	12	8,96
Ortamı Sadeleştirme	9	6,72
Başlıktan Metni Tahmin Etme	8	5,97
Kitap Seçimi	7	5,22
Hazırlık Sorularını Sorma	5	3,73
Oturma Düzenini Kontrol Etme	4	2,99
Anahtar Kelimelerle Çalışma	4	2,99
Plan Hazırlama	2	1,49
Metne Yönelik Bilgi Verme	2	1,49
Metni Ödev Olarak Verme	2	1,49
Hazırlık Yapmama	1	0,75
<b>Toplam</b>	<b>134</b>	<b>100</b>

Tablo 3'te görüldüğü gibi, "Sınıfta öğrencilerinize hikâye ya da metin okumadan önce ne gibi hazırlıklarda bulunursunuz?" sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre en çok yaptıkları hazırlıklar sırasıyla %24,63 dikkat çekme ve görsel okuma; % 8,96 sessizliği sağlama ile okuma ve dinleme kurallarını hatırlatma; %6,72 ortamı sadeleştirme; % 5,97 başlıktan metni tahmin etme; % 5,22 kitap seçimi; %3,73 hazırlık sorularını sorma; % 2,99 oturma düzenini kontrol etme ile anahtar kelimelerle çalışma; % 1,49 plan hazırlama, metne yönelik bilgi verme ile metni ödev olarak verme ve % 0,75 hazırlık yapmama olarak belirlenmiştir. Kimi öğretmenlerin okuma öncesinde yaptıkları hazırlıklara ilişkin görüşleri şu biçimdedir;

Ö 31: Metin okuma ile ilgili mutlaka hazırlık sorularını sorarım. Hazırlık sorularından yola çıkarak metnin içeriği ile ilgili veya benzer konuda konuşmalar yaparım. Öğrencilerin dikkatini konuya çekerim.

Ö 48: Hikâye veya metinle ilgili bir resim gösterir, dikkatlerini toplarım. Metinde geçen olaylara benzer olayları anlatırım.

Ö 70: Öncesinde metin ile ilgili bulabilirsem kısa bir film izletirim.

Ö 89: Okuyacağım hikâye ya da metnin ana fikri üzerinden bir sohbet açar, onlara hissettirmeden hikâyeye ilgili merak oluştururum.

Ö 95: İlgi ve meraklarını uyandırmak için metnin sadece resimlerine bakmalarını, resmi yorumlamalarını, resimden hareketle metnin konusunun ne olabileceğini tahmin etmelerini isterim.

Ö 8: Öğrencileri güdüledikten sonra sınıfın sessizliğini sağlar ve metne geçerim.

Ö 53: Dinleme kurallarını hatırlatırım. Dikkatlerini dağıtacak her türlü faktörü kaldırmaya özen gösteririm.

Ö 47: Metnin adı ya da hikâyenin başlığından hareketle metinde ya da hikâyede neler anlatılacağını tahmin etmelerini sağlarız.

Öğretmenlerin, öncelikli olarak öğrencilerin dikkatlerini çektikleri, metne karşı ilgi ve merak uyandırmak için farklı yöntemler kullandıkları, daha sonra sınıfta sessiz bir ortam oluşturmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Okuma ve dinleme kuralları hatırlatılıp, sıralar düzenlenip, ortamın sadeleştirilmesi ile öğretmenlerin sınıfın okuma etkinliğine hazır hale geldiğini düşündükleri belirlenmiştir. Gözlem yapılan sınıflarda okuma öncesinde öğretmenlerin kullandıkları teknikler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Hikâye Okuma Öncesinde Kullandıkları Birlikte Okuma Tekniklerine İlişkin Elde Edilen Gözlem Sonuçları

Hikâye öncesi teknikler	f	%
Çocuğun kitabı rahat görebileceği şekilde oturmasını sağladı mı?	3	20,00
Kitabın başlığını söylüyor, kapaktaki resimleri ve ya yazıları göstererek çocuğun dikkatini kitaba çekiyor mu?	3	20,00
Kitabı çocuğun geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendiriyor mu? (Daha önce bu kitabı okuduk, ya da ... gittik, senin de vardı gibi )	0	0,00
Kitapla ilgili kapalı uçlu sorular soruyor mu? Kapak ne renk? Kapakta ne resmi var?	2	13,33
Kitapla ilgili açık uçlu sorular soruyor mu? Sence bu kitapta ne olacak? Nasıl bir hikâyesi var?	1	6,67
Sende ..... yapsan nasıl yapardın? vb	6	40,00
Doğrudan okumaya başlıyor.	6	40,00
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Tablo 4’te yer alan sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin okuma öncesi teknikleri pek kullanmadıkları ve gözlem yapılan on sınıftan altısında öğretmenlerin okuma öncesinde öğrenci ile diyaloga girmeden doğrudan okumaya başladığı görülmüştür.

Öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında nelere dikkat ettiklerine ilişkin sorulara verilen yanıtlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Okuma Sırasında Yapılan Uygulamalar

Temalar	f	%
Prozodik Okuma	63	47,73
Sessizliği Sağlama	11	8,33
Okuyanı Takip Etme	11	8,33
Kısmi Etkileşim Kurma	11	8,33
Model Okuma	9	6,82
Duruş-Oturuşa Dikkat Etme	7	5,3
Dinleme ve Okuma Kurallarına Dikkat Etme	6	4,55
Hayal Kurmalarına Olanak Tanıma	5	3,79
Sırayla Okutma	5	3,79
Altını Çizme	1	0,76
Somutlaştırma	1	0,76

Başlıktan Yorum Yapma	1	0,76
Eksik Cümleleri Tamamlatma	1	0,76
<b>Toplam</b>	<b>132</b>	<b>100</b>

Tablo 5'te görüldüğü gibi, "Sınıfta öğrencilerinize hikâye ya da metin okurken nelere dikkat edersiniz?" sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre en çok dikkat ettikleri noktalar sırasıyla %47,73 prozodik okuma; % 8,33 okuyanı takip etme, kısmi etkileşim kurma ve sessizliği sağlama; % 6,82 model okuma; %5,3 duruş-oturuşa dikkat etme; %4,55 dinleme ve okuma kurallarına dikkat etme; %3,79 hayal kurmalarına olanak tanıma ve sırayla okutma; %0,76 altını çizme, somutlaştırma, başlıktan yorum yapma ve eksik cümle tamamlatma olarak belirlenmiştir. Kimi sınıf öğretmenlerinin okuma sırasında dikkat ettikleri noktalara ilişkin görüşleri şu biçimdedir;

Ö 38: Okumalarında vurgu ve tonlamaya dikkat ederim. Hatta bazen öyle bir vurgulama yaparım ki bir yetişkin beni dinlese güler herhalde diye düşünürüm.

Ö 90: Başta işitilebilir bir ses tonuyla okumalarına dikkat ederim. Sesleri, heceleri, kelimeleri yutmadan ve doğru bir şekilde okumalarını sağlarım. Noktalama işaretlerine dikkat etmelerini izah ederim. Gerekli yerlerde vurgu ve tonlama yapmalarına dikkat ederim.

Ö 34: Kütüphane havasında okuma yaparız. Sessiz okuma kurallarına dikkat ederek okuma yaparız.

Ö 72: Tüm öğrencilerin takip etmesi sağlanır. Okuyan kişinin dinlenmesi istenir. Diğerlerinin takip ederken gözleriyle okumaları istenir. Gürültü yapılmaz okuyanın sözü kesilmez ve dinlenir.

Ö 82: Sınıfta hikâye ve metinlerin okunması sırasında ara sıra durur hikâye ya da metinle ilgili sorular sorarım.

Ö 52: Önemli gördüğüm yerleri öğrencilere sorarım. Okunan bazı cümlelerin tamamlanmasını isterim.

Ö 29: Eğer metin sesli ise vurgu ve tonlamalara dikkat ederek önce ben bir kere okurum, sonra öğrencilere okuturum.

Gözlem yapılan sınıflarda okuma sırasında öğretmenlerin kullandıkları teknikler Tablo 6' da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Hikâye Okuma Sırasında Kullandıkları Birlikte Okuma Tekniklerine İlişkin Elde Edilen Gözlem Sonuçları

<b>Hikâye Okuma Sırasında Kullanılan Teknikler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hikâyeye uygun mimik, ses tonuyla canlandırma yapıyor mu?	9	30,00
Çocuğun dikkatini resimlere çekiyor mu?	2	6,67
Hikâye ile ilgili kapalı uçlu sorular soruyor mu?	1	3,33
Hikâye ile ilgili açık uçlu sorular soruyor mu?	1	3,33
Resimlerin ve metinlerin anlamı ile ilgili tartışma yapıyor bilgi veriyor mu?	1	3,33
Çocuğun soru ve yorumlarına cevap veriyor mu?	1	3,33
Okuduğu sayfalar hakkında sorular soruyor ya da önceki sayfalarla ilişkilendiriyor mu?	0	0
Yeni kelimelerin telaffuzuna veya anlamına vurgu yapıyor mu?	3	10,00
Hikâyeyi çocuğun yaşantısıyla ilişkilendiriyor mu?	0	0,00
İletişim soru cevap şeklinde mi?	2	6,67
İletişim soru cevap dönüt şeklinde mi oluyor?	2	6,67
Çocuğun hikâyeye katılmasına, hikâyeyi tamamlamasına, dâhil olmasına izin veriyor mu?	2	6,67
Hiçbir aktivite yapmıyor.	6	6,67
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da yer alan sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin okuma sırasında en fazla kullandıkları tekniğin, % 30 “Hikâyeye uygun mimik, ses tonuyla canlandırma yapıyor mu?” olduğu görülmüştür. “Hikâyeyi çocuğun yaşantısıyla ilişkilendiriyor mu?”, “Okuduğu sayfalar hakkında sorular soruyor ya da önceki sayfalarla ilişkilendiriyor mu?” tekniklerini ise hiç kullanmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin okuma etkinliklerinden sonra yaptıkları uygulamalara ilişkin sorulara verilen yanıtlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Okuma Sonrasında Yapılan Uygulamalar

<b>Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Soru Sorma	76	46,34
Özetleme Yapma	41	25,00
Hayatla İlişkilendirme	9	5,49
Anahtar Kelimelerle Çalışma	8	4,88
Hikâye Haritası Oluşturma	8	4,88
Hayal Etme/ Özdeşim Kurma	7	4,27
Resim Yapma	5	3,05
Hazır Sorularını Sorma	4	2,44
Öğrenciye Soru Sordurma	3	1,83
Açıklamalar Yapma	2	1,22
Hikâye Sınavı Yapma	1	0,61
<b>Toplam</b>	<b>164</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de görüldüğü gibi, “Okuduğunuz metin ya da hikâyeye bittikten sonra neler yaparsınız?” sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre en çok dikkat yaptıkları etkinlikler sırasıyla %46,34 soru sorma; % 25 özetleme yapma; % 5,49 hayatla ilişkilendirme; % 4, 88 anahtar kelimelerle çalışma ve hikâyeye haritası oluşturma; % 4,27 hayal etme/ özdeşim kurma; % 3,05 resim yapma; % 2,44 hazır sorularını sorma; %1,83 öğrenciye soru sordurma; %1,22 açıklamalar yapma ve % 0, 61 hikâyeye sınavı yapma olarak belirlenmiştir. Kimi sınıf öğretmenlerinin okuma sonrasında yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri şu biçimdedir;

Ö 96: Metinle ilgili akıllarında kalanları kendi cümleleri ile anlatmalarını isterim. Metinle ilgili soruları cevaplar metnin konusunu ve ana fikrini bulmaya çalışırız.

Ö 80: Parçada anlama çalışmaları için sorular sorarım. Sonra anlatım olayına geçerim. Öğrenciler parçayı anlatır.

Ö 8: Yaşamla ilişkilendirmeye çalışırım. Güncel hayatta uyarlanabilecek şeylerin üzerinde durup çocukların hikâyeye veya metindeki konunun kalıcılığını sağlarım.

Ö 20: Konu ya da hikâyeye günlük hayata uygunsuzsa eğer öğrencilerin de bununla ilgili konuşmasını ve düşüncelerini paylaşmalarını isterim.

Ö 70: Metinde anlatılmak istenen ile yaşantılarında karşılaştıkları durumu anlatmalarını isterim.

Ö 98: Okuduğumuz metin ya da hikâyeye bittikten sonra söz varlığını geliştirmek amacı ile anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sözlükten buluruz. Bu kelimeleri cümle içinde kullanırız.

Ö 45: Metnin hikâyeye haritası çıkarılır. Olay, konu, kahramanlar, yer belirlenmeye çalışılır.

Gözlem yapılan sınıflarda okuma sonrası öğretmenlerin kullandıkları teknikler de Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Hikâye Okuma Sonrasında Kullandıkları Birlikte Okuma Tekniklerine İlişkin Elde Edilen Gözlem Sonuçları

Hikâye sonrasında Kullanılan Teknikler	f	%
Çocuğun ilgisini (beğendi mi, hoşlandı mı?) soruyor mu?	7	18,42
Çocuğa kitabı verip bakmasına izin veriyor ya da sonra bakabileceklerini söylüyor mu?	1	2,63
Çocuğun hikâye ya da konuyla ilgili sorularına cevap veriyor mu?	6	15,79
Hikâyeyi hatırlamasına yönelik sorular soruyor mu?	7	18,42
Çocuğun yaşamı ile ilişkilendirici sorular soruyor mu?	1	2,63
Açık uçlu sorular soruyor mu?	3	7,89
Hikâyeyi kendisi yeniden özetliyor mu?	6	15,79
Hikâyeyi yeniden çocuğa anlatıyor mu?	7	18,42
Hikâyeyi canlandırmalarını istiyor mu?	0	0
Hiçbir şey yapmıyor	0	0
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de yer alan sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin okuma sonrasında en fazla kullandıkları tekniklerin % 18,42 “Çocuğun ilgisini (beğendi mi, hoşlandı mı?) soruyor mu?” “Hikâyeyi hatırlamasına yönelik sorular soruyor mu?” ve “Hikâyeyi yeniden çocuğa anlatıyor mu?” olduğu görülmüştür. “Hikâyeyi canlandırmalarını istiyor mu?” tekniğinin ise hiçbir öğretmen tarafından kullanılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin metinlere yönelik sordukları sorulara ilişkin sorulara verilen yanıtlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Kitapla/ Metinle ilgili Sorduğu Sorular

Temalar	f	%
Hikâye Unsurlarına Yönelik Sorular	93	38,43
5N 1K Soruları	38	15,70
Ana Fikir Nedir?	51	21,07
Sen Olsan Ne Yapardın?	25	10,33
En Sevdiğin Bölüm Hangisidir?	9	3,72
Metne Yeni Bir Başlık Yazar mısın?	7	2,89
Benzer Şey Yaşadın mı?	5	2,07
Metin/Hikâye Anlaşıldı mı?	3	1,24
Metni /Hikâyeyi Beğendin mi?	3	1,24
Metnin/Hikâyenin Ana Duygusu Nedir?	3	1,24
Aksi Durumda Ne Olur mu?	2	0,83
Cümle Tamamlama Etkinlikleri	2	0,83
Tahminlerin Doğruluğunu Kontrol Etme	1	0,41
<b>Toplam</b>	<b>242</b>	<b>100</b>

Tablo 9’da görüldüğü gibi, “Okuduğunuz kitapla ya da metinle ilgili ne tarz sorular sorarsınız? Örnek verir misiniz?” sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre en çok sordukları soru tipleri sırasıyla %38,43 hikâye unsurlarına yönelik sorular; %15,70 5N 1K soruları; %21,07 ana fikir nedir?; %10,33 sen olsan ne yapardın? olarak belirlenmiştir. Kimi sınıf öğretmenlerinin metinlere yönelik sordukları sorulara ilişkin görüşleri şu biçimdedir;

Ö 99: 5N 1K sorularımı sormaya özenirim.

Ö 10: Metnin ana fikrini, konusunu ve olayını sorarım.

Ö 46: Hikâyenin ana karakterleri kimlerdir? Hikâyenin konusu nedir? Hikâyenin ana fikri nedir?

Ö 57: Hikâyedeki olay nerede ve ne zaman geçiyor? Hikâyedeki kahramanlar kimlerdir? Hikâyeden çıkardığımız ana fikir nedir?

Ö 65: Sen olsaydın bu kahramanın yerinde neler yapardın?

Ö 64: İlk önce “Bize ne anlatmak istiyor?” sorusunu sorarım. Sonra metni kavratacak soruları sorarım.

Ö 28: Bu hikâyeden ne anladın?

Ö 41: Metnin konusu nedir?

Ö 26: Metin ya da hikâyeden öğrencilerin çıkardıkları sonuçları sorar, öğrenci görüşlerini alırım.

Öğretmenlerin “Öğrenciye kitap okumak sizce ne demektir? Açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Sizce Öğrenciye Kitap Okumak Nedir? Sorusuna Verdiği Yanıtlar

<b>Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Etkileşimsiz Okuma	37	62,71
Okuma/Dinleme Becerileri Geliştirme	10	16,95
Duygulara/ Hayal Dünyasına Katkı Sunma	7	11,86
Dikte Yapmak	1	1,69
Dikkat Dağınlıklığını Önlemek	1	1,69
Anlamayı Artırma	1	1,69
Kitabı/Metni Tanıtmak	1	1,69
Okuma Alışkanlığı Kazandırmak	1	1,69
<b>Toplam</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Tablo 10’da görüldüğü gibi, “Öğrenciye kitap okumak ne demektir? Açıklar mısınız?” sorularına yönelik sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar sırasıyla %62,71 etkileşimsiz okuma; %16,95 okuma dinleme becerilerini geliştirme; %11,86 duygulara/hayal dünyasına katkı sunma; %1,69 dikkat dağınlıklığını önlemek, anlamayı artırma, kitabı/metni tanıtmak ve okuma alışkanlığı kazandırmak olarak belirlenmiştir. Kimi sınıf öğretmenlerinin ilgili soruya ilişkin görüşleri şu biçimdedir;

Ö 10: Öğrenciye kitap okumak sözlü bir şekilde senin okumana dayalıdır. Öğrenci dinler dinlemez bilemezsin. Öğrenci pasif bir durumdadır.

Ö 51: Öğrenciye kitap okumak tek taraflı bir iletişimin olduğu, sadece öğretmenden öğrenciye aktarımın yapıldığı bir okuma şeklidir.

Ö 47: Öğrenciye kitap okumak, öğrencinin dinleme alışkanlığını kazanmasını sağlamak, öğrencinin kitap okuma sevgisini kazanmasını sağlamaktır.

Ö 27: Öğrenciye kitap okumak onun özellikle işitsel duyusunu kullanarak hayal etme, öğrenme, anlama becerilerinin gelişmesine olanak sağlamak demektir.

Ö 60: Öğrenciye kitap okumak öğrenciye rehberlik etmektir. Vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine uyararak okumak, öğrencinin de bu şekilde okumasına vesile olmaktadır.

Ö 83: Öğrenciye kitap okumak, örnek olmaktadır. Okuma noktasında.

Öğretmenler, öğrenciye kitap okumayı kendilerinin aktif, öğrencinin pasif olması biçiminde ifade etmişlerdir. Okuma sürecinde aktif olan öğretmenler öğrencilerine rol model olarak bir takım beceriler kazandıracaklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin “Öğrenciye kitap okumak sizce ne demektir? Açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Öğrenciyle Kitap Okumak Nedir? Sorusuna Verdiği Yanıtlar

Temalar	f	%
Model Olma	51	68,92
Etkileşimli Okuma	18	24,32
Hayallerini Özgür Bırakma	1	1,35
Dikkati Toplama	1	1,35
Kuru Gürültü	1	1,35
Sessiz Okuma	1	1,35
Öğrenci Açısından Bakmak	1	1,35
<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

Tablo 11’de görüldüğü gibi, “Öğrenciyle kitap okumak sizce ne demektir? Açıklar mısınız?”sorularına yönelik yönelik sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar sırasıyla % 68,92 model olma; %24,32 etkileşimli okuma; %1,35 hayallerini özgür bırakma, kuru gürültü, sessiz okuma ve öğrenci açısından bakmak olarak belirlenmiştir. Kimi sınıf öğretmenlerinin ilgili soruya ilişkin görüşleri şu biçimdedir;

Ö 90: Öğrenciyle kitap okumak ise aynı kitabın beraber okunmasıdır. Yani aynı kitabı hem öğretmen hem öğrencinin okumasıdır. Bu bir hikâye kitabı olabilir, şiir...

Ö 80: Okuma saatlerinde çocuklarla beraber ben de kendi kitabımı okula getirip o gün onlarla beraber okuma saati yaparım. Bu çocuklarda kitap alışkanlığı kazandırması açısından faydalı.

Ö 25: Öğrenciyle kitap okumak demek okumanın öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonunda öğrenciyle birlikte öğrenciyi içine katarak yapılan okumadır.

Ö 53: Öğrenciyi okumaya katarak; örneğin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarına geçerken biraz durup devamını tahmin etmelerini beklersek birlikte okumuş oluruz. Yani öğrenciyi sürece dahil ederiz.

Ö 69: Öğrenciyle kitap okumak dinleme, tartışma, bireysel ve grup çalışması gibi farklı yöntem ve tekniklere yönelir. Öğrencinin okumaya aktif olarak katıldığı okuma ile ilgili soruların sorulup yorum yapıldığı bir okuma biçimidir.

Ö 1: Öğrenciyle kitap okumak öğrenciyi dinleyici olmaktan çıkarıp katılımcı yapıyor. Böylece etkileşimli okuma öğrenciyi daha aktif hale getiriyor: Örneğin arada sohbet edilir, sorular sorulur, hikâye genişletilir. Bu şekilde daha yaratıcı, daha faydalı olur.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarında yaptıkları okuma uygulamalarının “Etkileşime Dayalı Okuma” bağlamında incelendiği bu araştırma önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Öncelikle sınıflarda yapılan kitap okuma eylemlerinde çoğunlukla okuyucunun daha aktif olduğu saptanmıştır. Okuma öncesinde, öğretmenlerin en sık kullandıkları teknikler dikkat çekme ve görsel okuma olarak belirlenmiştir. Yazara, yayınevine vurgu, metne ya da kitaba yönelik açık uçlu sorular sorma, kitabı çocuğun geçmiş yaşantısıyla ilişkilendirme gibi çocukların etkileşimini gerektirecek teknikleri neredeyse hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Bu bulgular, okuyucunun aktif, dinleyicilerin pasif olduğu tekniklerin kullanıldığı (Erdoğan vd., 2016; Ergül vd., 2015; Higham, Tönsing ve Alant, 2010) araştırma sonuçları ile desteklenmektedir.

Okuma sırasında, öğretmenlerin vurgu, tonlama ve kelimelerin telaffuzuna dikkat etme en sık kullandıkları teknik olarak belirlenmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüklerinde vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı biçiminde ifade edilen prozodiyi, konuşma dilinin müziği diye özetleyebiliriz (Baştuğ, 2012). Başka bir deyişle, prozodi okuma sırasında okunan metnin

vurgulu, tonlamalı, duygulu ve ritmik okumasıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilere rol model olduklarını söyleyebiliriz. Ancak okuma sürecinde öğrencinin etkileşimde bulunabilmesi ve etkileşimin sürdürülebilmesi için kullanılan soru sorma, ilişkilendirme, değerlendirme gibi tekniklerin öğretmenler tarafından neredeyse hiç kullanılmadığı görülmüştür.

Oysa EKO'nun doğasında, okuma sürecine aktif katılım sağlayan dinleyiciler vardır. Bu bağlamda yazara, çizere, yayınevine vurgu yapma, açık uçlu sorular sorma, tahmin etme gibi teknikler kullanılmaktadır. Söz konusu bu teknikler, öğrencilerle daha önce okunan kitap, yazar ya da çizer konulu sohbetlerin gerçekleştirilmesi, onlarda kitap kültürünün oluşturulması bakımından önemli görülmektedir (Whitehurst vd., 1994). Ayrıca okuma sürecine aktif katılım sağlayan öğrencilerin okumadan daha çok keyif alacakları ve sürecin öğrenciler için daha verimli geçeceği düşünülmektedir. Nitekim yapılan deneysel araştırmalarda öğrencilerin EKO'dan keyif aldıkları ve okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür (Türkben, 2017; Ceyhan, 2019; Teixeira ve Ferreira, 2017; Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2021).

Okuma sonrasında ise en sık başvurulan tekniklerin soru sorma ve özetleme yapma olduğu belirlenmiştir. Çocuğun ilgisini sorma, sorularına cevap verme, yaşantılarıyla ilişkilendirme etkinliklerinin daha az yapıldığı; öğretmenlerin açık uçlu sorular sorma, hikâyenin sayfaları ya da metnin paragrafları arasında ilişki kurma, hikâyeyi ya da metni çocuğun yaşantısıyla ilişkilendirme gibi teknikleri ise neredeyse hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin hikâye öncesinde sohbet ettikleri, hikâye sonrasında soru sorduklarını ifade eden bulgularla desteklenmektedir (Gönen ve diğerleri, 2010).

Okumanın temel amacı anlamadır. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve anlama düzeyini ölçmek için kullanılan temel araçlardan biri sorulardır (Akyol, 2001). Öğretmenlerin sorduğu cevabı metinde açıkça belirtilmeyen sorular, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bunun yanında cevabı metinde doğrudan verilen soruların hatırlamaya yönelik sorular olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda soruların niteliği önem taşımaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin özellikle okuma sonunda sordukları soruların Bloom taksonomisine göre alt düzey düşünme becerileri gerektiren sorular olduğu saptanmıştır.

Bu sonuç, Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından yürütülen araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sorduğu soruları inceleyen başka bir araştırmada da, öğretmenlerin çoğunlukla basit anlama düzeyini ölçen sorular sordukları, değerlendirme ve çıkarım yapma düzeyinde hiç soru sormadıkları tespit edilmiştir (Koçarslan ve Yamaç, 2018). Alt düzey düşünme becerileri gerektiren sorular, ders kitaplarındaki sorularda (Akyol, 2001; Akyol, 1997) ortaokul ve lise sınav sorularında (Dindar ve Demir, 2006; Güfta ve Zorbaz, 2008), lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin sorduğu sorularda (Keray ve Güden, 2013; Aydemir ve Çiftçi, 2011) da görülmüştür.

Öğrenciyle kitap okumanın, çoğunlukla öğrenciye model olmak için okuma eyleminin birlikte yapılması olarak algılandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin etkileşimli okuma modeline ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu sonuç Urbani (2011)'nin yaptığı araştırma sonuçları ile desteklenmektedir.

Bazı öğretmenlerin hikâye kitabına ilişkin okuma öncesinde herhangi bir hazırlık yapmadıkları saptanmıştır. Hazırlık yapmamak ise metnin her zaman izlenen, alışılmış yöntemlerle okunmasına sebep olmaktadır. Söz konusu bu durumlarda metnin etkileşime dayalı olarak okunabilmesinin mümkün olmadığı düşünülmektedir. Çünkü etkileşime dayalı okuma, okuma öncesinde bir hazırlık gerektirmektedir.

Bu araştırma sonucu, ilkökul öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerinin etkileşime dayalı okuma bağlamında ele alınmasına dikkat çekmektedir. Okul öncesinde çocuklarla birlikte yapılan etkileşimli okumanın çocukların gelişimlerini desteklediği (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015), ilkökula başlayan bu çocukların

akranlarından ileri seviyede olduğu (Ergül vd., 2016) görülmüştür. Ayrıca EKO uygulamalarının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirdiği (Rosenhouse vd., 1997), ortaokul (Türkben ve Temizyürek, 2018; Ruiz, 2015) lisans (Kuzu, 2004) ve lisansüstü düzeyde (Zhu, 2015) bulunan öğrencilerin okuma becerilerine katkı sunduğu yapılan araştırmalarda saptanmıştır.

## ÖNERİLER

- Araştırmanın sınırlılığı dikkate alınarak, daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin etkileşime dayalı okuma tekniğini kullanmama nedenleri araştırılabilir.
- Bu okuma modelinin etkileri Türkçe dersi kapsamı dışında araştırılabilir.
- Öğretmenlerin neden daha çok basit anlama düzeyinde sorular sordukları araştırılabilir.
- Öğretmenlere, derslerde ve sınavlarda üst düzey düşünme becerilerini gerektirecek sorular sormaları önerilebilir.
- Öğretmenlere EKO yöntemine ilişkin eğitim verilebilir.

## ETİK KURUL KARARI

Bu araştırma, 16-20 Ekim 2019 tarihinde Antalya’da gerçekleştirilen 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Belirtilen tarihte yapılan araştırmalar için etik kurul izni zorunlu olmadığından bu araştırmanın etik kurul izni bulunmamaktadır. Ancak araştırmanın yapıldığı dönemde il milli eğitim müdürlüğünden araştırmayı yürütebilmek için izin alınmıştır. İlgili izin sayı numarası: 30769799-44-E.17799056

## KAYNAKÇA

- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akoğlu, G. (2016). *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): uygulama adımları*. İçinde C. Ergül (Ed). Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (s.25-53). Ankara: Eğiten Kitap.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.

- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: PegemA.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Dowdall, N., Cooper, P. J., Tomlinson, M., Skeen, S., Gardner, F. & Murray, L. (2017). The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for child cognitive and socio-emotional development in South Africa: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 18(1), 118. Doi: 10.1186/s13063-017-1790-1.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M., ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Ergül, C., Akoglu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z. ve Zülfiyar, D., (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of education and training studies*, 4(7), 169-184.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin " etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Fu, B. (2015, December). Interactive reading model and college english reading. In *2015 3rd International Conference on Education, Management, Arts, Economics and Social Science*. Atlantis Press.
- Gamboa-González, Á. M. (2017). Reading comprehension in an English as a foreign language setting: Teaching strategies for sixth graders based on the interactive model of reading. *Folios*, (45), 159-175.
- Gilani, M., Ismail, H. N., & Gilakjani, A. P. (2012). Impacts of learning reading strategy on students' reading comprehension proficiency. *The international journal of language learning and applied linguistics world*, 1(1), 78-95.

- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 23-40.
- Güftâ, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Higham, S., Tönsing, K. M., & Alant, E. (2010). Teachers' interactions during storybook reading: A rural African perspective. *Early Education and Development*, 21(3), 392-411.
- İlhan, E. (2019). *Etkileşimli kitap okuma programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Keray, B. ve Güden, Z. (2013). The analysis of students' skills of asking questions through informative texts. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 90-97.
- Kılınççı, E. (2019). *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Kocaarslan, M., ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Miller, L. (1983). Reading as an Interactive Process. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 170-191.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading research quarterly*, 32(2), 168-183.
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: a quantitative study*, Thesis (PhD) University of Phoenix Educational Technology.
- Rumelhart, D. E. (1994). *Toward an interactive model of reading*. International Reading Association.

- Sankaram, K., & Schober, M. F. (2015). Reading a blog when empowered to comment: Posting, lurking, and non-interactive reading. *Discourse Processes*, 52(5-6), 406-433.
- Teixeira, R. A., & Ferreira, N. O. (2017). Tertúlia literária: a escola, a sala de aula e a leitura dialógica. *Dialogia*, (27), 131-143.
- Tetik, G. ve Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Turan, F. ve Topçu, Z. G.(2018). Erken Okuryazarlık Üzerinde Paylaşımlı Kitap Okumanın Rolü: Okul ve Ev Ortamı Açısından Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 11-33.
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Türkben, T., ve Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(4).
- Urbani, J. M. (2011). *Implementing a dialogic reading intervention: The experiences of teachers of deaf and hard of hearing students*. University of California, Berkeley.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2015). *Reading and learning to read*. Pearson.
- Walker, B. J. (1989). The interactive model of reading: deciding how disability occurs. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315726).
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology*, 30(5), 679.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., at. al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552.
- Yildirim, A., ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan, T., (2021). Impact of dialogic reading on reading motivation, *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J. & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a sharedreading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 115. doi: 10.1016/S0193-3973(03)00021-2.
- Zhu, Y. (2015). *Research on Improving English Reading Proficiency for Postgraduate StudentsBased on Interactive Reading Model*. In *International Conference on Education, Management and Information Technology*. Atlantis Press.

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

The fact that reading is a complex process that covers many skills and is thought about has allowed the development of different approaches and models. Bottom-up, top-down, and interactive reading models are the most common reading models (Miller, 1983).

The interactive reading model is defined as the combination of bottom-up and top-down reading models (Akyol, 2015). In this model, the reader uses information from the text and his own knowledge to create meaning. The connection established between this information systematically takes place. The reader uses various strategies to construct meaning. It regulates and controls learning with the strategies it uses (Walker, 1989). The interactive reading model emphasizes an active reader in constant interaction between words, sentences, in-text, and extra-textual contexts during reading.

In the related literature, it has been seen that interactive reading can be applied at different grade levels, and it is influential in the development of students' language, reading, or cognitive skills with the techniques used before reading, during reading, and after reading (Rosenhouse, Feitelson, Kita and Goldstein, 1997; İlhan, 2019; Ceyhan, 2019; Türkben, 2017; Teixeira and Ferreira, 2017; Fu, 2015; Kuzu, 2003; Zhu, 2015; Sankaram and Schober, 2015). Considering the positive effects of interactive reading in this context, it is crucial to determine how teachers do reading practices in their classrooms. For this reason, the research aims to examine the reading practices of elementary school teachers in their classrooms in the context of interactive reading.

### **Method**

The study group of the research was determined by using the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods. The participants of the research consist of two groups. Data was collected from the first group of participants with a structured interview form.

This group consists of 100 elementary school classroom teachers from 6 elementary schools in Diyarbakır city center at different socio-economic levels. Observations were made using a structured observation form in the classrooms of the second group of participants. This group consists of 10 classes selected from 6 elementary schools for which data was collected.

Content analysis was performed in the analysis of the data obtained in the research. It is aimed to reveal the concepts underlying the data coded with the inductive analysis approach and the relationships between these concepts (Yıldırım & Şimşek, 2013). In the presentation of the categories created by coding, percentage and frequency analyzes were made from descriptive statistical analyzes. The findings are given in detail by making direct quotations.

### **Results**

- It has been determined that the teacher is more active than students.
- Techniques most frequently used by teachers before reading; attention and visual reading.
- Paying attention to stress, intonation, and pronunciation of words during reading was determined as the most frequently used technique.
- After reading, it was determined that the most frequently used techniques were asking questions and summarizing.
- It has been determined that teachers ask questions that require low-level thinking skills according to Bloom's taxonomy.

- It has been observed that teachers do not have sufficient knowledge and skills regarding the interactive reading model.

### **Discussion and Conclusions**

This study, which examines the reading practices of elementary school classroom teachers in their classrooms in the context of "Interactive Reading," reveals important results. First of all, it has been determined that the reader is mostly more active in reading books or texts in classrooms. Before reading, the most frequently used techniques by teachers were defined as drawing attention and visual reading. It has been determined that they rarely use methods that require children's interaction, such as emphasizing the author, publishing house, asking open-ended questions about the text or the book, associating the book with the child's past life. These findings are supported by research results in which the reader is active, and the listener is passive (Erdoğan et al., 2016).

During reading, emphasis, intonation, and paying attention to pronunciation were determined as the most frequently used technique. However, it has been observed that techniques such as asking questions, associating, initiating, or evaluating, which are used to enable students to interact and maintain interaction in the reading process, are rarely used by teachers.

After reading, it was determined that the most frequently used techniques were asking questions and summarizing. The activities of asking the child's interest, answering his questions, associating with his life are done less; It has been determined that teachers rarely use techniques such as asking open-ended questions, establishing relationships between the pages of the story or paragraphs of the text, and associating the story or text with the child's life. These results are supported by the findings stating that the teachers chatted before the story and asked questions after the story (Gönen et al., 2010).

It was determined that the questions asked by the teachers, especially at the end of the reading, required low-level thinking skills according to Bloom's taxonomy. This conclusion is supported by research findings conducted by Akyol, Yıldırım, Ateş, and Çetinkaya (2013). In another study examining the questions asked by classroom teachers, it was found that teachers mostly asked questions that measure the level of literal comprehension and did not ask any questions at the level of evaluation and inference (Koçarlan and Yamaç, 2018).

It has been determined that reading a book with the student is mainly perceived as reading together to be a model for the student. It has been observed that teachers do not have sufficient knowledge and skills regarding the interactive reading model. This result is supported by the results of Urbani's (2011) research.

It was determined that some teachers did not make any preparations for the storybook or the text before reading. Failure to prepare causes the text to be read with the usual methods that are always followed. In these cases, it is thought that it is impossible to read the text based on interaction because interactive reading requires preparation before reading.