

Öğretmen Rolüyle Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*

The Effects of Interactive Reading Practices with the Role of the Teacher on 4th Grade Students' Reading Comprehension Success

Saniye Uğur, Ömer Faruk Tavşanlı

Yazar Bilgileri

Saniye Uğur 

Bilim Uzmanı, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, saniyeugur06@gmail.com

Ömer Faruk Tavşanlı 

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, omerfaruktavsanli@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisini araştırmaktır. Araştırmada geleneksel etkileşimli okumadan farklı olarak öğrencinin okuma sürecini yönettiği öğretmen rolüyle etkileşimli okuma tercih edilmiştir. Etkileşimli okuma, öğrenci ve öğretmenlerin kitabın başından sonuna kadar kitabın resimleri, içeriği ve kitaptaki olaylar, karakterler, yaşananlar ile ilgili yorum yapma, çıkarımda bulunma ve değerlendirme eylemlerini içeren sesli okuma stratejilerinden bir tanesidir. Mevcut araştırmada ise alanyazında ifade edilen etkileşimli okuma uygulamasından farklı olarak öğrencilerden çalışmanın daha merkezinde yer almaları ve bu süreci bizzat kendilerinin yöneteceği bir sorumluluk üstlenmeleri istenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırma 50 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Tavşanlı (2014) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde normallik ve t testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini ve desteklediğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmuş ve uygulamaya yönelik çıkarımlar tartışılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

İlkokul
Etkileşimli Okuma
Öğretmen Rolü
Okuduğunu Anlama

Keywords

Primary School
Interactive Reading
Teacher Role
Reading Comprehension

Makale Geçmişi

Geliş: 11.03.2022
Düzeltilme: 22.05.2022
Kabul: 07.06.2022

ABSTRACT

The study aims to investigate the effect of interactive reading practices with the role of the teacher on 4th-grade students' reading comprehension success. Unlike traditional interactive reading, in the study, interactive reading was preferred with the role of the teacher directing the student's reading process. Interactive reading is one of the reading aloud strategies that include the actions of interpreting, inferring and evaluating the pictures of the book, the content of the book, the events, characters, and the actions in the book. In the current study, unlike the interactive reading practice expressed in the literature, students were asked to be more at the center of the reading study. In this study, a quasi-experimental design was preferred. The study was conducted with 50 4th grade students attending a public school in İstanbul. "Reading Comprehension Achievement Test" developed by Tavşanlı (2014) was used as a data collection tool in this study. The normality and t tests were used for the data analysis. The results of current research show that interactive reading practices with the role of teacher positively affect and support the reading comprehension achievement of primary school 4th-grade students. In line with the results of the study, suggestions for future research are presented and implications for practice are discussed.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Uğur, S. & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *TEBD*, 20(2), 655-678. <https://doi.org/10.37217/tebd.1086345>

Giriş

Bilgi edinmek geçmişten günümüze bireylerin hayatındaki en önemli eylemlerden birisi olmuştur. Bilgi edinmenin çeşitli yolları vardır ve bu yollardan bir tanesi de okumadır. Okuma, okudukları aracılığıyla bilgi edinme, bu bilgiyi yorumlama ve yaşantıyla bütünleştirerek aktif hâle getirme her birey için oldukça önemlidir. Bu sebeple bahsi geçen işlevsellikte bir okuma becerisine sahip olmak tüm ülkelerin eğitim sistemlerince hedeflenmektedir. Bu noktada okuma becerisinin geliştirilmesinde okuduğunu anlama en önemli basamak olarak dikkat çekmektedir.

Okuduğunu anlama bir metinde geçen sembollerin tanınması ve bu sembollerin zihinde anlamlı bir hâle gelecek şekilde yapılandırılması işlemidir (Akbayır, 2013). Özellikle çocuklar için okuryazarlığa yeni ulaşılan dönemlerde daha zor bir beceri olan okuduğunu anlama karmaşık, hızlı ve birçok üst düzey zihinsel işlemi barındıran bir eylemdir (Clarke, Truelove, Hulme ve Snowling, 2013). Bunun yanı sıra, bireyin okumaya karşı istekliliği, ilgisi, okuma amacı ve okumanın yapıldığı çevre de okuduğunu anlama üzerinde etkilidir (Batmaz ve Erdoğan, 2019).

Çocuklar için akademik, sosyal ve günlük yaşam becerileri kazanmada oldukça önemli olan okuduğunu anlama, ilkokul düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi gereken becerilerin başında gelmektedir (Akyol, 2011). Çünkü okuma ve okuduğunu anlamanın özellikle akademik başarı başta olmak üzere çocukların yaşantısı üzerinde ciddi etkileri vardır. Pek çok araştırmacı okuduğunu anlama başarısı düşük olan öğrencilerin diğer temel dil becerilerini kullanma düzeylerinin de düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır (Clarke vd., 2013; Gao, Wang, Rozelle, Shi, Li, Zhang ve Nie, 2019; Lee ve Tsai, 2017). Dil becerilerinin de bir bütün olarak akademik başarı üzerinde oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Ayrıca yalnızca dil dersleri değil dil dersleri dışındaki neredeyse tüm derslerde de okuma çalışmaları yapılmakta ve bu çalışmalar bu derslerdeki akademik başarıyı da etkilemektedir. Buradan hareketle okuduğunu anlama ve dil becerileri istenilen düzeyde olmayan öğrencilerin genel akademik başarılarının da çok yüksek olmayacağı düşünülmektedir. Bu bulgular okuduğunu anlayamamanın öğrencilerin genel akademik başarılarının olumsuz olmasındaki önemli etkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Yıldız (2013) ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada okuduğunu anlamanın öğrencilerin genel akademik başarılarını etkilediğini ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama başarısı yüksek olan öğrencilerin Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde de daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Aynı araştırmada okuma başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin zor metinlerle mücadele etmede daha başarılı oldukları, okuduklarını derinlemesine anlayabilmek için metne odaklandıkları ve bu süreçte edindikleri becerilerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okuduğunu anlama özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrenciler için daha zor bir beceridir. Ayrıca sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgede yaşayan

veya öğrenim hayatlarını sürdüren öğrencilerin okuduğunu anlama başarı performanslarının daha düşük olduğu, ön bilgileri ile yeni okuduğu metinleri ilişkilendirmekte ve bunları yorumlamakta zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir (Dolean, Melby-Lervåg, Tincas, Damsa ve Lervåg, 2019). Bu zorlukların üstesinden gelmek ve öğrenciler açısından zor bir beceri olan okuduğunu anlama becerisini etkin bir şekilde öğrencilere kazandırmak ve geliştirmek için okuma stratejilerini işe koymak pek çok araştırmacı tarafından önerilmektedir.

Okuma Stratejileri

Okuma stratejileri, okuma ve okuduğunu anlama sürecinin tümünde, davranış ve düşüncelerini etkileyen bütün duyuşsal ve zihinsel etkinliklerin tamamıdır (Beydoğan, 2010). Farklı bir deyişle, okuma stratejileri okuma esnasında karşılaşılan sorun veya eksikliklerle baş etme ve bu sorunlara çözümler bulmada izlenecek bir yoldur. Okuma stratejileri kullanılırken izlenmesi gereken belli adımlar vardır. Bu adımlardan bazıları karar alarak hedefe yürüme, öne çıkan engelleri aşma, şartları düzenleyerek uygun hâle getirme ve uygun yolları deneyerek her durumda benzer duruş sergileme gibi davranışlardır (Serravallo, 2021). Bu açıdan bakıldığında okuma stratejileri okuyucunun okuduğu metinleri daha iyi anlamasını sağlamak amacıyla takip ettiği işlem basamakları yani bilişsel süreçler olarak da tanımlanabilir. Bu süreçler yalnızca okuma esnasında değil, okuma öncesi ve sonrasında da yapılması gereken bir dizi görevi barındırmaktadır. Altunkaya ve Sülükçü'ye (2018) göre ise "okuma stratejileri yalnızca okuma esnasında değil okumadan önce ve sonra kullanılması sebebiyle okuyucunun kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını artıran stratejilerdir" şeklinde ifade edilmektedir.

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılacak stratejilerden bir tanesi de etkileşimli okuma stratejisidir. Bu stratejiyi geleneksel okumadan ayıran bazı yönler bulunmaktadır. Örneğin etkileşimli okuma, okuma sürecinden önce ciddi bir hazırlık yapmayı ve okuma sürecine ilişkin planlamalar gerçekleştirmeyi gerektiren bir stratejidir. Bunun yanı sıra geleneksel okumadan farklı olarak öğrencilerin süreçte aktif olması önemsenir. Okunacak metnin kapak resmi ve metnin başlığı ile ilgili olarak öğrencilerle konuşmaktan başlayan süreç bir sonuç çıkarmaya kadar etkileşimli olarak sürdürülmektedir. Bu süreçler yani öğrenciyi kitapla ve kitaba bağlı unsurlarla ilgili konuşurma, tahminde bulunma, özetleme ve yorumlama gibi eylemler öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca bu stratejinin öğrencilerin çok yönlü duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir okuma stratejisi olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Dickinson ve Neuman, 2007; Kim, 2020; Thomas, Colin ve Leybaert, 2019).

Etkileşimli Okuma

Etkileşimli okuma, öğrenci ve öğretmenlerin kitabın başından sonuna kadar kitabın resimleri, içeriği ve kitaptaki olaylar, karakterler, yaşananlar ile ilgili yorum yapma, çıkarımda bulunma ve değerlendirme eylemlerini içeren sesli okuma stratejilerinden bir tanesidir. Bu yaklaşım, her ne kadar öğretmene okuma öncesinde ciddi bir hazırlık yükü getirmesinden ötürü uygulanması zor olsa bile çocuklar açısından sosyal etkileşim, çıkarımda bulunma, yorumlama, eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerini kazandırması ve geliştirmesi açısından oldukça değerli görülmektedir (Merga, 2017). Çünkü etkileşimli okuma stratejisi görsellerle ilgili konuşma ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme, tahminlerin doğruluğu hakkında sonuçlara varma, bunları yorumlama ve metni arkadaşlarının gözlerinden de okuma/değerlendirme/görme fırsatı sağlar. Bu durum da çocuğun yalnızca okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde değil, yukarıda ifade edilen pek çok becerinin de gelişmesine katkı sağlar. Ayrıca bu stratejinin çocuğun okuma süreçlerine daha aktif katılım sağlamasını desteklediği ve etkileşimli okuma yaparken daha istekli bir şekilde çalışmalara dâhil olmasına destek olduğu bilinmektedir. Böylece öğrenci kendini çalışmanın merkezinde hissedecek, ifade ve kendini yansıtma becerilerini geliştirmek durumunda kalacaktır. Towson ve Gallagher'e (2016) göre etkileşimli okuma esnasında aktif bir şekilde etkileşime geçen ve pek çok üst düzey bilişsel görevi gerçekleştirmeye çalışan çocukların hem dil hem de okuryazarlık becerilerinin gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir. Ek olarak öğrencilerin sınıfın aktif bir üyesi olarak akranlarına liderlik etmeleri üst düzey zihinsel, dilsel ve sosyal beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Mevcut araştırmada alanyazında ifade edilen etkileşimli okuma uygulamasından farklı olarak öğrencilerden çalışmanın daha merkezinde yer almaları ve bu süreci bizzat kendilerinin yöneteceği bir sorumluluk üstlenmeleri istenmiştir. Daha açık bir ifadeyle etkileşimli okumadaki öğretmenin yaptığı görevlerin ve aldığı sorumluluğun tamamının öğrenciler tarafından alınması ve her okuma uygulamasına bir öğrencinin liderlik etmesi beklenmiştir. Böylece sürecin daha öğrenci merkezli yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere, akranlarına kitabın kapağı ve başlığı hakkında sorular sorması, onların mantıksal çıkarımlara dayalı tahminlerini alması, çıkarımların ne kadar tutarlı olup olmadığını okuma esnasında takip ederek yorumlar yapması ve metinle ilgili sorular sorması gerektiği ifade edilmiştir. Her ne kadar bu görev öğrenciler için zor olsa da öğretmen bu süreçte özellikle hazırlık aşamasında onlara yardımcı olmuş ve rehberlik etmiştir. Bu kapsamda her öğrenci ile okuma öncesinde yukarıda bahsi geçen çalışmalar yapılmış ve öğrencilerin uygulamadan çekinmelerinin önüne geçilmiştir. Öğrenciye okuma sürecinin sorumluluğunun verilmesinin sebebi, öğrencilerin etkileşimli okuma uygulamalarını kendi yürüteceği için daha sorumlu bir şekilde ele alacağı ve böylece stratejinin uygulanmasına daha hâkim olacağı düşünüldüğündendir.

Oktar-Ergür (2010) öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almalarının önemini ifade ederken “*Bir öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi için geleneksel bir öğrenme-öğretme ortamı yerine öğrenci merkezli, öğrencinin ihtiyaç, beklenti ve ilgilerinin öncelik kazandığı, içerik ve öğrenme materyalleri, sınıf yönetimi ve değerlendirme gibi bu süreci etkileyen değişkenlerin öğrenci görüşleriyle zenginleştirildiği bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekmektedir.*” (s. 354) değerlendirmesi dikkat çekmektedir. Ek olarak Saracho (2017) öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturabilmelerinin geleneksel okuma yöntemlerinin bireylere yüklediği pasif olma durumundan uzaklaşarak arkadaşları ve öğretmeni ile etkili bir iletişim içinde olması, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve okuma sürecine etkin katılımıyla mümkün olduğunu ifade etmiştir. Mevcut araştırmada da öğrencilere etkileşimli okuma uygulamasının basamaklarını öğrendikten sonra süreci yönetme (kitap seçme, başlık, resimler ve kitap içeriği hakkında sorular sorma, kimi kaldıracağına ve ek olarak herhangi bir materyale ihtiyaç olup olmadığına karar vermek vb.) imkân verilmiştir. Böylece öğrenci kendi öğrenme sorumluluğu dışında akranlarının da öğrenmesinden sorumlu hâle gelmektedir.

Kuramsal Altyapı

Bu araştırmada ele alınan etkileşimli okuma stratejisinin teorik altyapısı sosyal yapılandırmacı teoriye göre şekillenmiştir. Sosyal yapılandırmacı teoride öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen çapraz diyaloglar (öğretmen --->öğrenci, öğrenci --->öğretmen ve öğrenci --->öğrenci) ve her türlü etkileşim öğrenme üzerinde oldukça önemli bir role sahiptir (Kim, 2010). Vygotsky’e (1978) göre birey çevresindeki kişilerle etkileşim hâlinde olduğunda yalnız başına yapabileceğinden daha fazla şey başarabilir. Bu nedenle çocuğun öğrenme becerisini geliştirmede ve işlevselleştirmesinde zengin ve iyi eğitilmiş bir çevre oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler, akranları ve yetişkinlerle yaşadıkları nitelikli ve öğretici öğrenme deneyimleri sonucunda bilişsel yönden daha fazla gelişme göstermektedir. Sosyal yapılandırmacı kuramda muhtemel gelişim alanı kavramı önemli bir yer tutmaktadır (Vygotsky, 1978). Bu kavram, çocuğun kendi başına gerçekleştirebildiği gerçek gelişim düzeyi ile akranından ya da kendinden daha büyük ya da iyi eğitilmiş bir yetişkinin yardımıyla ulaşabileceği gelişim düzeyi arasındaki mesafe olarak tanımlanır. Çünkü çocuklar akranları ya da kendinden büyük bir yetişkinle (daha iyi eğitilmiş) çalışarak onları gözlemleme, birlikte öğrenme, sorumluluk paylaşma ve böylece nihayetinde kendi kendine öğrenme yolunda ciddi gelişim gösterebilirler (Newman, 2018). Bu da öğretmen öğrenci etkileşimi ve öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşiminin niçin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada işe koşulan etkileşimli okuma stratejisi öğrencilerin hem kendi akranları ile hem de öğretmenleri ile sürekli, nitelikli ve yorumlayıcı bir etkileşime girmesini gerektirmektedir.

Araştırmanın Gerekçesi

Bu araştırmayı yürütmek için bazı gerekçeler ön plana çıkmaktadır. Öncelikle okumanın yukarıda detaylı bir şekilde bahsedilen önemine rağmen genel olarak öğrencilerin okumaya ilişkin becerilerinin beklenilenin altında kaldığı bilinmektedir. Örneğin Gao vd. (2019) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre çocukların %10 ile %15'i okuduğunu anlamada zorlanmakta ve bu oran düşük ve orta gelirli ülkelerde daha da artmaktadır. Özellikle düşük gelirli ülkelerde öğrencilerin okuma materyallerine erişiminin ve okuma eğitiminin yetersiz olduğu, bu bölgelerde yaşayan okul çağındaki çocukların %50'ye varan oranlarda okumanın temellerini öğrenmediği ve okuduğunu anlama, akıcı okuma gibi temel okuma becerilerinden yoksun olduğu ifade edilmiştir. Bu durum düşük ve orta gelirli ülkelerde ulusal eğitim sistemleri ve ulusal bütçelerde yetersizlikler yaratmakta; etkisiz okullarla birlikte okulu tamamen terk eden çocukların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu öğrencilerin dünyaya anlamlı ve üretken bir şekilde katılımlarını sağlamak için öncelikle okuma ve okuduğunu anlamayı öğretmek gerekmektedir (Wagner, 2017). Bu gerekliliğin giderilmesi ve öğrencilere etkili okur olma becerisinin kazandırılması için her ne kadar Türkiye özelinde akademik çalışmalar yoğun olarak yürütülse de (Yildirim ve Rasinski, 2014; Yıldırım vd., 2014; Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2019; Yıldız vd., 2014) özellikle okuduğunu anlamaya ilişkin çalışmaların artması ve yaygınlaşması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İkinci olarak ulusal ve uluslararası düzeyde yayınlanan bazı raporlar öğrencilerin okuma yetkinliği ile ilgili kaygılara sebep olmaktadır. Örneğin uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerini Geliştirme Araştırması) gibi birçok ülkeden öğrencilerin dâhil olduğu akademik başarıyı ölçmeyi hedefleyen sınavlar öğrencilerin temel matematik, fen ve kendi dillerinde okuduğunu anlama başarı performanslarını ülkeler bazında ortaya koymaktadır. Yukarıda bahsedilen PISA ve PIRLS sınavlarına Türkiye'den öğrenciler de katılmaktadır. İlgili sınavların çıktıklarına göre 2015 yılında yapılan PISA sınavında öğrencilerin okuma performanslarının PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu; PISA 2018'de öğrenci performanslarında artışların bulunmasına rağmen hedeflenen düzeyde olmadığı raporlanmıştır. Buna ek olarak 2009 ve 2015 yılları arasında gerçekleştirilen PISA sonuçlarına göre öğrencilerin okuma başarılarının giderek düştüğü ve öğrencilerin okudukları metinleri daha az anlayabildikleri tespit edilmiştir. PISA 2018 sonucuna göre ise Türk öğrencilerin okuma performanslarının arttığı ve öğrencilerin puanlarının arttığı fakat PISA 2012'de alınan puanlara ulaşamadığı belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a). PIRLS sınavında ise ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıkları, bu becerilerin kazandırılmasında ailelerin ve öğretmenlerin yeri ve kullanılan materyaller gibi durumlar çeşitli anket ve testlerle

değerlendirilmiştir. Bu verilere göre Türkiye otuz beş ülke arasında yirmi sekizinci olmuştur (PIRLS, 2001).

Uluslararası düzeyde ortaya konan raporlar dışında ulusal düzeyde geliştirilen ve uygulanan çeşitli sınavlar da öğrencilerin okuma başarılarını ölçmektedir. Bunlardan ilki olan ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) sınavının incelediği değişkenlerden birisi de öğrencilerin okuma başarılarıdır. Türkiye genelinde ilkokulun son sınıf düzeyi olan dördüncü ve ortaokulun son sınıf düzeyi olan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma başarılarının ölçüldüğü Türkçe testlerden oluşan sınav 2019 yılında da uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucu öğrencilerin okuma alanına ilişkin sınav sonuçları ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin %27,9'unun temel altı ve temel düzeyde, %39,5'inin orta düzeyde okuma başarılarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %26'sı temel altı ve temel düzeyde, yaklaşık %45'i orta düzeyde olarak tespit edilmiştir (MEB, 2019b). Yukarıda örnekleri ve sonuçları verilen ulusal ve uluslararası raporlar dikkate alındığında Türk öğrencilerin tüm sınıf düzeylerindeki okuma performanslarının yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu durum öğrencilerin akademik, sosyal ve beşerî ilişkiler yönünden başarılı olmasının önünde engel olabilecek bir sebep olarak görülmektedir. Çünkü okumanın akademik başarı, günlük yaşam becerileri ve sosyal hayattaki etkileri düşünüldüğünde öğretim süreçlerinin her aşamasında öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak alanyazın incelendiğinde etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek, okuma ve okuduğunu anlamada zorlanan öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve motivasyonunu artırmak, öğrencilerin ilerleyen süreçlerde okuma alışkanlığı edinme ve okumayı kültür hâline getirme noktasında olumlu etkileri raporlanmıştır (Kocaarslan, 2022; Ledger ve Merga, 2018). Bununla beraber bazı araştırmacılar (Lesgold ve Perfetti, 2017; Rosenhouse, Feitelson, Kita ve Goldstein, 1997) etkileşimli okumanın öğrencilere daha fazla sorumluluk verilerek yürütüldüğünde daha etkili olacağını ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası düzeyde öğrencilere süreci yönetme ve uygulama rolünün verilerek bunun etkililiğinin araştırıldığı herhangi bir etkileşimli okuma çalışmasına rastlanamamıştır. Bu sebeple mevcut araştırmada öğrencilere öğretmen rolü verilerek, aktif bir şekilde okuma uygulamalarını kendilerinin yönetmeleri sağlanmıştır. Böylelikle öğrencilere etkileşimli okumada daha fazla sorumluluk vermenin gerçekten okuduğunu anlama üzerinde etkili olup olmadığı ortaya çıkarılmış olacaktır. Araştırma, öğrencilere ekstra sorumluluk verilerek yürütülen etkileşimli okuma çalışmalarının okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine sağlayacağı katkıları ortaya koymasına bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca özellikle ilkokul seviyesinde yapılan okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin çalışmaların artırılması adına alana farklı bir bakış açısı kazandıracığı ve etkileşimli okuma stratejisinin

okuduğunu anlamada kullanılan stratejilere çeşitlilik katacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulusal ve uluslararası boyutta özellikle ilkökul seviyesinde öğretmen rolü verilerek okuma uygulamaları yapılması yönünde yeterli miktarda çalışma bulunmamasından dolayı ulusal ve uluslararası alanyazına bir farklılık katacağı beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ön-test-son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ön-test-son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Creswell (2002) yarı deneysel desenlerin tüm katılımcıların rastlantısal olarak deney ve kontrol gruplarına atanamadıkları durumlarda tercih edilebileceğini ifade etmiştir. Farklı bir deyişle gerçek deneysel çalışmaların yapılamadığı çünkü mevcut düzeni bozmanın mümkün olmadığı okul ve sınıf gibi ortamlarda, kişilerin yansız seçilemeyeceğinden dolayı araştırmacıların başvurduğu bir yöntemdir. Bu araştırma deseninde katılımcılar rastlantısal olarak atanmaz bununla birlikte araştırmanın yürütüleceği gruplar rastlantısal olarak atanır (Can, 2019).

Gerçekleştirilen araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonundan 09.02.2021 tarih ve E-88083623-020-3534 sayılı etik açıdan herhangi bir sorun teşkil etmediğine ilişkin kararı ile yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'a bağlı merkez bir ilçede konumlanan bir ilkökulun dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü okul düşük sosyoekonomik bölgede bulunan bir devlet okuludur. Araştırmanın düşük sosyoekonomik art alana sahip bölgedeki bir okulda yürütülmesinin sebebi okumayı öğrenme sürecinde, sosyoekonomik yönden dezavantajlı bölgede yaşayan öğrencilerin akranlarının gerisinde

kalmaları ve okuma becerilerinin yeterince gelişmediğinden kaynaklanmaktadır (Watson, Kehler ve Martino, 2010).

Basit rastgele örnekleme yöntemine göre belirlenen çalışma grupları, deney ve kontrol gruplarında 25 öğrenciden oluşmaktadır. Bu örneklem seçim yöntemi araştırmaya katılacak her katılımcıya deney ya da kontrol gruplarına eşit seçilme olasılığı vermektedir (Karasar, 2020). Bu ilkeler ışığında araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmayan iki sınıf basit rastgele örnekleme yöntemine göre birisi deney diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gruplara ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

<i>Grup</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>
Deney Grubu	Kız	12	48	25
	Erkek	13	52	
Kontrol Grubu	Kız	14	56	25
	Erkek	11	44	
Toplam	Kız	26	52	50
	Erkek	24	48	

Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerini ortaya koymak için Tavşanlı (2014) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Başarı testi metni anlama ile ilgili yüzeysel yapı, derin yapı ve metinler arası yapıları irdelemeyi amaçlamaktadır. Başarı testinde öncelikle öğrenciye sınıf düzeylerine uygun bir metin verilmekte ve metin içinde verilen bilgiler dikkate alınarak hazırlanan soruları cevaplaması istenmektedir. Başarı testindeki soru maddelerinin ilk beşi yüzeysel yapı ile ilgili sorulardır. Yani metnin içinde cevabı açık bir şekilde belli olan ve ekstra çıkarım becerisi gerektirmeyecek sorular bu bölümde yer almaktadır. Testteki beşinci soru, metin içinde geçen içeriğe özgü kullanılmış bir kelimenin anlamını tahmin etme ile ilgiliyken sonraki beş soru metnin konusu, ana fikri, her bir paragrafta anlatılanlar ve bunlar arasındaki ilişkiyi sorgulayan sorulardan oluşmaktadır. Testteki bir soruda öğrencilerden metni kısaca özetlemeleri de istenmiştir. Testteki son üç soru metinde olmayan ama metinden yola çıkarak öğrencilerin çıkarım yaparak cevaplayabileceği sorulardır. Bu sorularda öğrencinin cevaplarını gerekçelendirmeleri istenmiş, gerekçe olmaksızın cevapların kabul edilmeyeceği ifade edilmiştir. Okuduğunu Anlama Başarı Testi 5’li derecelendirme şeklinde yapılandırılmıştır. Buna göre öğrenci “hiç yanıt vermemiş” ise sıfır puan; “İçerik ile ilgili açıklama yapılmaya çalışılmıştır, fakat metni anlama zayıftır. İçerik ilgisiz, yanlış ve yersiz” ise bir puan; “İçerik ile ilgili bilgileri kısaca not ederek metni temel düzeyde ve tam olarak anlamadığını göstermiştir. Açıklamalarda küçük hatalar da bulunmakta” ise iki puan; “İçerik ile ilgili bilgileri kullanarak yeterli

açıklamalar yazarak metni anladığını göstermiş” ise üç puan ve “içerikteki ilgili tüm bilgileri kullanarak doğru ve yeterli açıklamalar yazarak metni iyi/derin anladığını göstermiş” ise dört puan olacaktır. Testin Cronbach Alpha katsayısı 0,72 olarak tespit edildiğinden dolayı testin kabul edilebilir güvenilirlik ölçülerinde olduğu söylenebilmektedir.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanları hesaplanmış ve ilgili veriler istatistik paket programına işlenerek öncelikle verilerin normallik durumları incelenmiştir. Yapılan istatistiki analiz sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Can (2019) verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda t-testleri ve tek yönlü varyans/ANOVA testlerinin uygulanabileceğini ifade etmiştir. Bu sebeple mevcut araştırmada hem deney hem de kontrol gruplarının ön ve son test sonuçları normal dağılım gösterdiğinden gruplar arası karşılaştırmaları gerçekleştirmek için ilişkisiz örneklem t-testi, grup içi ön-test/son-test karşılaştırması yapabilmek için de ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

Müdahale Programının ve Kontrol Grubunda Yürütülen Çalışmaların İçeriği

Araştırmada kullanılan müdahale programı kapsamında ilk olarak deney grubundaki öğrencilere öncelikle etkileşimli okuma ve aşamalarına yönelik uygulamalar yürütülmüştür. Bu kapsamda öğretmen rehberliğinde kitabın başından sonuna kadar kitabın resimleri, içeriği ve kitaptaki olaylar, karakterler, yaşananlar ile ilgili yorum yapma, çıkarımda bulunma ve değerlendirme eylemlerini içeren çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalarda etkileşimli okuma çalışması öğretmen tarafından yürütülmüş ve öğrencilerin etkileşimli okuma çalışmasının nasıl yürütüldüğünü anlamaları hedeflenmiştir. Bu çalışma süreci haftada iki ders saati olacak şekilde dört hafta sürdürülmüştür. Her hafta bir kitap okunmuş ve incelenmiştir. Sonrasında öğrencilerle sınıf içi informel diyaloglar aracılığıyla süreci ve aşamaları anlayıp anlamadığı irdelenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sürece ilişkin verdikleri cevaplardan hareketle etkileşimli okumanın uygulama aşamalarını öğrendiklerine karar verilmiştir. Bu aşama sonrasında öğrencilere etkileşimli kitap okuma çalışmalarını kendilerinin yürüteceği açıklanmış ve her öğrencinin kitap okuma sürecinde öğretmen rolüne gireceği ifade edilmiştir. Daha farklı bir ifade ile etkileşimli okumadaki öğretmenin yürüttüğü aşamaları öğrencilerin sürdüreceği açıklanmıştır.

Deney grubunda yürütülen müdahale çalışması haftada iki saat olmak üzere toplamda on hafta sürmüştür. Her ders saatinde bir öğrenci öğretmen rolüyle okuma çalışmasını yönetmiştir. Toplam 25 öğrenci olan deney grubunda 20 öğrenci aktif olarak bir ders saati etkileşimli okuma uygulamasını yönetme ve uygulama imkânı bulmuştur. Diğer beş öğrenci ile uygulama yapılan dersler dışında araştırmayı yürütün birinci araştırmacı rehberliğinde farklı ders saatlerinde yine

toplamda bir ders saati olmak üzere uygulama yapılması sağlanmıştır. Böylece deney grubundaki tüm öğrencilerin bir ders saati uygulama yapması sağlanmıştır.

Araştırmada deney grubunda etkileşimli okuma çalışmalarının her okunan kitap için bir öğrenci tarafından yürütülmesi sağlanmıştır. Buna göre o hafta çalışmayı yürütecek öğrenciler ile önceden planlama yapılmıştır. Planlamada uygulamayı yönetecek öğrencilere kitap gösterilmiş ve incelemeleri sağlanmıştır. Öğrencilerden öncelikle kitabın kapak resmi ve başlığı hakkında hangi soruların sorulabileceğini düşünmeleri istenmiştir. Sonrasında kitap öğretmen eşliğinde okunmuş, içerisindeki resimler incelenmiş ve içerik hakkında sorulabilecek sorular, yorum yapılacak yerler, olası çıkarımların nerede cevaplanabileceği ve doğruluğu gibi noktalar üzerine çalışmalar yapılmıştır. Son olarak ise metnin nasıl özetlenebileceği, metinden nasıl dersler çıkarılabileceği, metinde geçen olayların ya da karakterlerin gerçek hayatta olma durumu ve öğrencilerin buna benzer bir şey yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin soruların yöneltilebileceği planlamalar yapılmıştır. Yapılan planlama doğrultusunda öğrenciler sekiz farklı metni bir dönem boyunca uygulamıştır. Öğrencilerle yapılan planlar öğretmen ile baş başa olacak şekilde ve öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Her bir hazırlık çalışması ortalama 30 dakika sürmüştür. Bu çalışma öğretmenin boş ders saatlerinde ya da okul çıkış saatlerinden sonra gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda açıklanan deney grubunda yürütülen öğretmen rolünde etkileşimli okuma çalışmasının yürütülmesine ilişkin bazı zorluklar da yaşanmıştır. Bu noktada öncelikle öğrencilerle etkileşimli okuma için belirlenen kitaplarla birlikte planlama yapma süreçlerinde başlangıçta öğrencilerin daha pasif olduğu dikkat çekmiştir. Bu noktada öğretmenin süreci kendisi yönetecekmiş gibi hazırlık yapması ve öğrencileri bu hazırlık doğrultusunda yönlendirmesi gerekmektedir. Bunun dışında zaman zaman uygulama aşamasında öğrencilerin planı takip edemediği tespit edilmiştir. Bunun önüne geçilmek için de hazırlanan planlar öğrenciler ile birlikte not çizelgelerine geçirilmiş ve öğrencilerin sıralı adımlarla planlarını takip etmeleri sağlanmıştır. Böylece öğrencinin planlamasındaki herhangi bir aşamayı atlamasının ya da unutmasının önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte öğrencilere inisiyatif alabileceği ve etkileşimli okuma esnasındaki diyaloglar aracılığı ile ek sorular sorabileceği ifade edilmiştir.

Araştırmanın kontrol grubunda ise Türkçe ders kitabındaki sekiz farklı metin ile dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda yapılan çalışmalar ders kitabındaki yönergeler izlenerek yürütülmüştür. Buna göre öncelikle metinle ilgili hazırlık soruları öğrenciler ile tartışılmış ve metin için farkındalık oluşturulmuştur. Sonrasında metin öncelikle öğretmen tarafından sonrasında ise farklı öğrenciler tarafından okunmuştur. Metin okunduktan sonra metinle ilgili sorular çözülmüş ve öğrencilerden metnin konusunu ve ana fikrini bulması istenmiştir. Aynı zamanda öğrenciler metni özetlemiştir. Bu özetler yazılı olarak değil, sınıf içi söylemler (diyaloglar) aracılığı ile yapılmıştır. Hem

deney hem de kontrol grubundaki uygulamalar aynı öğretmen tarafından yürütülmüş ve böylece öğretmenden kaynaklanması muhtemel etkiler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Uygulamalar başlamadan önce uygulayıcı öğretmene etkileşimli uygulama çalışmaları tanıtılmış ve öğrenciler tarafından nasıl uygulanabileceğine ilişkin eğitim verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamındaki soruya cevap aramak için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri ön-test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. İlgili araştırma sorusunun cevabı için bağımsız gruplar t Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” Ön-Testine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Başarı Ön-Test	Deney	25	20,32	6,067	48	0,437	0,664
	Kontrol	25	19,56	6,239			

*p < .05

Tablo 2’ye göre deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalaması 20,32; kontrol grubunun ise 19,56 olduğu görülmektedir. İlgili iki grup arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre uygulamaya başlamadan önce öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının yapılacağı deney ve mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre okuma çalışmalarının sürdürüleceği kontrol gruplarının arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p = 0,664, p > .05).

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu, “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi’nden aldıkları, son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri son-test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Test sonucuna ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” Son-Testine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Başarı Son-Test	Deney	25	33,48	5,709	48	0,268	0,001*
	Kontrol	25	20,24	6,227			

*p < .05

Tablo 3’e göre deney grubunun son-test puan ortalaması 33,48; kontrol grubunun son-test puan ortalamasının ise 20,24 olduğu görülmektedir. Grupların okuduğunu anlama başarı testine ilişkin son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı bir farklılık

olduğu tespit edilmiştir ($p = 0,01$, $p > .05$). Bu durum uygulama öncesi birbirine yakın ortalama gösteren deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında deney grubu lehine bir farklılığa sebep olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu, deney grubunun ön-test ve son-test başarı ortalamalarına ilişkin anlamlı bir farklılık olma durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada ilgili soruya cevap arayabilmek için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön-Test	25	20,32	6,067	18	-11,660	0,002*
	Son-Test	25	33,48	5,23			

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön-testten ortalama puan 20,32, uygulama sonrası yapılan aynı teste ilişkin son-testten ise ortalama 33,48 puan elde ettikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucuna göre öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının yürütüldüğü öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında son-test lehine, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t = -11,660$; $p < .05$). Bu sonuç deney grubunda yürütülen mevcut uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın son araştırma sorusu, mevcut müfredat kapsamında okuma çalışmaları yürüten kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında bir farklılık olup olmadığını irdelemektedir. Bu araştırma sorusuna cevap aramak için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubu "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Kontrol Grubu	Ön-Test	25	19,56	6,239	24	-2,059	0,051
	Son-Test	25	20,24	6,227			

* $p < .05$

Tablo 5'e göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi okuduğunu anlama başarısı puan ortalaması 19,56, uygulama sonrası ise 20,24 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre derslerini yürüten kontrol grubunun ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t = -2,059$; $p < .01$). Bu durum mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, araştırmanın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını arttırmada oldukça sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Araştırmada öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma, etkileşimli okuma süreci içerisindeki öğretmenin yapması gerekli olan işlemlerin öğrenciler tarafından yapılmasını temele almıştır. Dolayısıyla geleneksel etkileşimli okuma çalışmalarından uygulama yönüyle farklı bir süreç izlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesi ve analizi sonucunda öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu ve anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kontrol grubunda mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre derslerini yürüten öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarında sınırlı bir artış tespit edilmiştir. Özellikle mevcut grupların ön-test puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu düşünüldüğünde öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının etkisi son-testte daha net görülmektedir. Grupların ön-test başarı puanlarının birbirine oldukça yakın olmasında öğrencilerinin birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar aynı okulda olmaları, aynı öğretmenlerle eğitim almaları, aynı müfredatla ders işlemleri, genel olarak aynı etkinliklerin uygulamaları ve sınıf mevcutlarının her zaman birbirine yakın olması gerekçe olarak gösterilebilmektedir.

Araştırmada deney grubu öğrencileri ile uygulanan öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olmasının bazı sebepleri olduğu düşünülmektedir. Öncelikle temel olarak iyi bilindiği üzere farklı okuma stratejilerinin işe koşulmasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinde ve akademik başarılarında artış sağladığı yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Baş ve Kardeş, 2014; Elbro ve Buch-Iversen, 2013; Kanmaz, 2012; Kuşdemir ve Güneş, 2014; McClure ve King-Fullerton, 2017; Yılmaz ve Top, 2015). Ayrıca farklı okuma stratejilerini kullanmanın dil gelişimini desteklediği (Bıçakçı, Er ve Aral, 2017, 2018; Nation, 2019; Perfetti ve Stafura, 2014; Yurtbakan, 2020) ve öğrencilerin okuma motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı (Aktaş ve Çankal, 2019; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Cartwright, Marshall ve Wray, 2016; Yıldız, 2013) farklı araştırmalar ile desteklenmektedir. Mevcut araştırmada da öğrencilerin şu ana kadar kullanmadığı bir strateji işe koşulmuş ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarı performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dolayısıyla kullanılan yeni uygulamanın öğrenciler tarafından alışlageldik okuma çalışmalarından farklı olduğu için öğrencilerin daha iyi motive olmalarını sağlamış ve öğrencileri özellikle duyuşsal anlamda -okumaya ilişkin tutum gibi- olumlu yönde desteklemiş olması muhtemeldir. Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırmış olabilir. Yapılan pek çok araştırma duyuşsal faktörlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Heras ve Lasagabaster, 2015; Jack, Lin ve Yore, 2014; Norwich ve Rovoli, 1993).

Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olmasının bir diğer sebebinin okuma yaparken izlenmesi gereken basamakları öğrenmelerinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Çünkü planlı etkinliklerin yürütülmesi, öğrencilerin sürece daha fazla dâhil edilerek etkileşimli okuma uygulamalarının nasıl yapıldığını öğrenmeleri, kitap üzerinde ayrıntılı durularak, metni anlamaya ve kavramaya yönelik sorular üzerinde durulması, kelime hazinesini geliştirmeye yönelik etkinlikler, metin içi olay ve kurgunun öğrencinin yaşam deneyimleriyle eşleştirilmesi gibi farklı duyuşsal ve bilişsel özelliklere hitap edilecek şekilde okuma uygulamalarının yürütülmesi öğrencilerin okumada izlenecek yolları öğrenmesini sağlamış olabilir. Bu durum da öğrencilerin bir metni okumaya başladığı andan itibaren neler yapacağını bilerek sürece girmesi anlamına gelir. Yapılan araştırmalar özellikle bir ya da daha fazla okuma stratejisini iyi düzeyde kullanmayı öğrenen öğrencilerin bu stratejilerin uygulama basamaklarını takip ederek okuduğunu anlama performanslarını da arttırdıklarını ortaya koymuştur (Beers, 2003; Deruaz, Whatham, Mermoud ve Safran, 2002). Mevcut araştırmada da özellikle öğrencilere öğretmen rolü verilerek okuma çalışmalarını baştan sona kendilerinin planlaması ve uygulaması istendiğinden bu stratejinin uygulanmasına ilişkin yolları çok iyi öğrendikleri tahmin edilmektedir. Dolayısıyla bu durum da öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artmasını sağlamış olabilir.

Mevcut araştırmada kullanılan yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırmasının bir diğer muhtemel sebebi ise etkileşimli okuma uygulamalarının kelime hazinesini geliştirdiği ve okunan materyalin daha doğru anlaşılmasını sağladığından kaynaklandığı düşünülmektedir (Karatay, 2007; Merga, 2017; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Sever, 2011). Özellikle Zevenbergen ve Whitehurst (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırma dikkat çekicidir. Bu araştırmada öğrencilerle kısa süreliğine bile etkileşimli okuma çalışmaları yapıldığında dil gelişimleri için uzun vadede elde edilebilecek bazı kazanımların sağlanabileceği ifade edilmiştir. Bu noktada uzan vadede sürdürülebilecek ve kullanılacak olan donanımlardan bir tanesi olarak kelime hazinesi gösterilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalar sesli okuma ile sürdürülen, etkileşimli okuma uygulamalarını içinde barındıran müdahale programlarının bireylerin, dil becerileri ve bunun yanında anlama ve kelime hazinelerini geliştirmeleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir (Swanson vd., 2011). Bu araştırma sonuçları kelime hazinesinin artırılması, dil becerilerinin geliştirilmesi, okuma ve yazma becerilerine katkı sağlaması bakımından farklı beceri alanları ile yapılan bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir.

Alanyazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları incelendiğinde etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların okuduğunu anlama başarısı dışında sorgulama becerilerini desteklediği ve geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım,

2019; Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca 2017; Karadoğan, 2020; Merga, 2017; Whitehurst, 1988). Sorgulama becerisi bir şeyi olduğu gibi kabul etmeme, ona daha derin ve planlı, sistematik bakma ve değerlendirme süreçlerini içermektedir. Bu becerilere bir bütün olarak bakıldığında öğrencilerin düşünme süreçlerine katkıda bulunduğu yadsınamaz bir gerçektir. Mevcut araştırmada da öğrenciler öğretmen rolüyle etkileşimli uygulama çalışmalarında bol bol sorgulama yapmış, metni olduğu gibi kabul edilecek bir nesne olarak değil, sorgulanarak daha iyi anlaşılabilir bir araç olarak görme algısını yerleştirmiştir. Bu sebeple araştırmada öğrencilerin sorgulama becerilerinin de artmış olabileceği ve bu durumun da onların okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülmüştür.

Alanyazında, etkileşimli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi ile öğrencilerin sosyalleşme becerilerine de etkilerinin olduğu çalışmalar mevcuttur (Kerigan, 2018; Lysaker ve Tonge, 2013; McGee ve Schickedanz, 2007). Mevcut araştırmada deney grubunda gerçekleştirilen öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamaları araştırmanın birinci yazarı tarafından uygulanmıştır. Dolayısıyla araştırmada her ne kadar doğrudan öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine ilişkin bir veri alınmamış olsa da uygulayıcı ve çalışmanın birinci yazarının gözlemleri öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiği yönündedir.

Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazında özellikle etkileşimli okuma uygulamalarının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini gösteren diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Beyreli ve Amanvermez-İncirkuş, 2018; Er, 2016; Ergül vd., 2017; Karadoğan, 2020). Bu doğrultuda hem mevcut araştırma hem de diğer araştırmalar etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkileri diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile uyuşur niteliktedir.

Sonuç

Mevcut araştırmada temelde etkileşimli okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte standart olarak yürütülen öğretmenin rehberliğinde yürütülen bir yaklaşımdan ziyade öğrencinin öğretmen rolü olarak uygulamaları yürütmesi esasına dayanmaktadır. Gerçekleştirilen bu araştırma öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamasının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazındaki çalışmalar da etkileşimli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama başarı performanslarını arttırdığını vurgulamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları her ne kadar ilgili alanyazındaki çalışmaları destekler nitelikte olsa bile hem mevcut araştırmada hem de diğer araştırmalara yönelik etki büyüklüğü derecesi hesaplanmamıştır. Daha açık bir ifade ile bu

çalışmada öğretmen rolüyle okuduğunu anlama çalışmalarının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri tespit edilmiş olsa bile bu çalışmanın diğer çalışmalardan daha etkili olup olmadığına yönelik bir sonuç tespit edilememiştir. Bu sebeple sonraki araştırmalarda etki büyüklüğü derecesinin de sürece dâhil edilip öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının standart etkileşimli okuma uygulamalarından farklı bir etki gösterip göstermediğinin ortaya çıkartılması yararlı olabilir. Bu tespitin yapılmamış olmasına rağmen yöntemin mevcut araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırdığı belirlenmiştir. Bu tespitten hareketle öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının daha sık kullanılması önerilebilir. Ayrıca araştırmacılar öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarını farklı sınıf düzeyleriyle de uygulayabilirler. Bu yaygınlaşma, ilgili stratejinin hangi sınıf düzeyinde daha iyi çalıştığını göstermesi bakımından önemlidir. Son olarak öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının duyuşsal becerilere katkılarının olup olmayacağını belirleyen araştırmalar yapılarak etkileşimli okuma uygulamalarının çok yönlü incelenmesinin ilgili alanyazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2013). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akoğlu, G., Ergül, C. & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aktaş, E. & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *ZfWT*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altunkaya, H. & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Baş, Ö. & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Batmaz, O. & Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 140-210. <https://doi.org/10.17755/esosder.529255>
- Beers, K. (2003). *When kids can't read: what teacher's can do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Beyreli, L. & Amanvermez-İncirkuş, F. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve sq4r okuma stratejisinin anlamaya etkisi: karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages Education*, 6(1), 271-291.

- Bıçakçı, M. Y., Er, S. & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7164>
- Bıçakçı, M. Y., Er, S. & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 260-273. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865>
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R. & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55-91. <https://doi.org/10.1080/02702711.2014.991481>
- Cetinkaya, F. C., Ates, S. & Yildirim, K. (2019). Effects of interactive book reading activities on improvement of elementary school students' reading skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180-193.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2013). *Developing reading comprehension*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (7. b.). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ Pearson Education.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 110-129.
- Deruaz, A., Whatham, A. R., Mermoud, C. & Safran, A. B. (2002). Reading with multiple preferred retinal loci: implications for training a more efficient reading strategy. *Vision Research*, 42(27), 2947-2957.
- Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (Ed.). (2007). *Handbook of early literacy research* (2. b.). New York: Guilford Press.
- Dolean, D., Melby-Lervag, M., Tincas, I., Damsa, C. & Lervag, A. (2019). Achievement gap: socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, e0101218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 2(3), 156-160.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: izleme çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- Gao, Q., Wang, H., Rozelle, S., Shi, Y. Li, J., Zhang, I. & Nie, W. (2019). School-based reading interventions for improving reading skills and educational outcomes on primary school students in lowand middle-income countries: a systematic review. The Campbell Collaboration. https://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/ECG_Gao_Title.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Heras, A. & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88.
- Jack, B. M., Lin, H. S. & Yore, L. D. (2014). The synergistic effect of affective factors on student learning outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(8), 1084-1101.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (35. b.). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kim, B. (2010). Social constructivism. M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* içinde (s. 55-61). https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kim, Y. S. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: an integrative theoretical framework for reading-writing relations. *Reading-writing connections* içinde (s. 11-34). Springer, Cham.
- Kocaarslan, M. (2022). The relationships between oral reading fluency, sustained attention, working memory, and text comprehension in the third-grade students. *Psychology in the Schools*, 59(4), 744-764.
- Kuşdemir, Y. & Güneş, F. (2014). Doğrudan Öğretim Modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86-113.
- Ledger, S. & Merga, M. K. (2018). Reading aloud: children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 124-139.

- Lee, S. H. & Tsai, S. F. (2017). Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: a systematic review of treatment outcomes. *Reading and Writing*, 30(4), 917-943. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9697-x>
- Lesgold, A. M. & Perfetti, C. A. (Ed.). (2017). *Interactive processes in reading* (6. b.). Routledge.
- Lysaker, J. & Tonge, C. (2013). Learning to understand others through relationally oriented reading. *The Reading Teacher*, 66(8), 632-641. <https://doi.org/10.1002/trtr.1171>
- McClure, E. L. & King-Fullerton, S. (2017). Instructional interactions: supporting students' reading development through interactive read-alouds of informational texts. *The Reading Teacher*, 71(1), 51-59. <https://doi.org/10.1002/trtr.1576>
- McGee, L. M. & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
- MEB. (2019a). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi (No:10) http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019b). Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)- 1:2019 4. sınıf düzeyi (Rapor no:9). Ankara: MEB Yayınları.
- Merga, M. K. (2017). Interactive reading opportunities beyond the early years: what educators need to consider. *Australian Journal of Education*, 61(3), 328-343. <https://doi.org/10.1177/0004944117727749>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- Newman, S. (2018). Vygotsky, Wittgenstein, and sociocultural theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(3), 350-368.
- Norwich, B. & Rovoli, I. (1993). Affective factors and learning behaviour in secondary school mathematics and English lessons for average and low attainers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 308-321.
- Oktar-Ergür, D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. International Conference on New Trends in Education and Their Implications' da sunulmuş bildiri, Antalya, Türkiye.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>

- PIRLS. (2021). Progress in International Reading Literacy Study 2021. Iea's Timss & Pirls International Study Center At Boston College. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading–learning to read. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 554-567. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261514>
- Serravallo, J. (2021). *The reading strategies book*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., ... & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275.
- Tavşanlı, Ö. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Thomas, N., Colin, C. & Leybaert, J. (2019). Impact of interactive reading intervention on narratives skills on children with low socio-economic background. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 837-859.
- Towson, J. & Gallagher, P. (2016). Shared interactive reading for young children with disabilities: a review of literature with implications for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 72-85.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watson, A., Kehler, M. & Martino, W. (2010). The problem of boys' literacy underachievement: raising some questions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 356.
- Wagner, D. A. (2017). Children's reading in low-income countries. *The Reading Teacher*, 71(2), 127-133. <https://doi.org/10.1002/trtr.1621>
- Whitehurst, G. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(2), 552–559.
- Yildirim, K. & Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond english: investigations into reading fluency in turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.

- Yildirim, K., Rasinski, T., Ates, S., Fitzgerald, S., Zimmerman, B. & Yildiz, M. (2014). The relationship between reading fluency and vocabulary in fifth grade Turkish students. *Literacy Research and Instruction, 53*(1), 72-89.
- Yildirim, K., Rasinski, T. & Kaya, D. (2019). Fluency and comprehension of narrative texts in Turkish students in grades 4 through 8. *Education 3-13, 47*(3), 348-357.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical for the Languages, 8*(4), 1461-1478.
- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S. & Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(1), 35-44.
- Yılmaz, M. & Top, B. M. (2015). İşbirlikli tartışma sorgulama (its) stratejisinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 78-97.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 135-156.
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: shared picture book reading intervention for preschoolers. A. Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: parents and teachers* içinde (s. 177-200), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Extended Summary

One of the most important skills that students should acquire in school systems is reading comprehension. Students with high reading comprehension skills are more successful in terms of academic, social and communication. For this reason, the education systems of all countries aim to increase the success of students' reading comprehension. One of the most important ways to achieve these goals is to use reading strategies effectively. Reading strategies mean the way to be followed while reading a text. In other words, it shows what should be done while reading a text. Using reading strategies is considered essential to improve reading skills. One of the reading strategies that can be used in this context is interactive reading. Interactive reading is a strategy that deals with dialogue, inference, discussion, and interpretation of the text throughout the text. In this study, traditional interactive reading was applied in a different way. Accordingly, the actions that the teacher should do in interactive reading were done by the students. In other words, the process was carried out by the student. The study aims to investigate the effect of interactive reading practices with the role of the teacher on 4th-grade students' reading comprehension success.

In this study, a quasi-experimental design was preferred, and the instructional process were fulfilled with two groups that were equivalent to each other related to reading success. The study was conducted with 50 4th grade students attending a public school in the Esenyurt district of Istanbul in the 2020-2021 academic years. In current research, one class was determined as the experimental group and the other class as the control group. There are 25 students in both classes. Within the scope of the interactive reading practices carried out with the students in the experimental group, reading was oriented to improve the reading comprehension skills of the students by taking the role of the teacher, by analysing the book in detail. Students were asked to lead their peers by learning to use pre-reading, reading, and post-reading strategies during interactive book reading practices. While an 8-week interactive book reading practice was carried out with the students in the experimental group, the Turkish teaching program was continued with the students in the control group. Interactive book reading practice activities were organized for the students in the experimental group in the role of teacher. The interactive reading activity by reading a book every week was planned in a way that allows each student in the group to take the role of a teacher. The books to be read during the activity were selected by field experts from among the books written by national and international authors and were determined according to the level of 4th-grade students. Before applying interactive book reading activities with students, a pre-test was given to the students in the experimental and control groups; After the activities were applied, the post-test was applied. "Reading Comprehension Achievement Test" developed by Tavşanlı (2014) was used as a data collection tool in this study. The reading comprehension achievement test consists of 13 open-ended questions. Questions about the text consist of questions such as finding the subject of the text, the main idea, determining the relationship between what is said in the text in general and what is said in each paragraph, guessing the meaning in the text and briefly summarizing the text. A 5-point rating scale will be used in the evaluation of the reading comprehension achievement test. The answers obtained from the study group were evaluated as a 0-No response, 1-poor understanding of the text, 2-not understanding the text at a basic level and completely, 3-understanding the text, 4-understanding the text well/deeply. SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) package program was used in the analysis of the data obtained from the Reading Comprehension Achievement pre-test and post-test. Kolmogorov-Smirnov (due to 50 and above the Total Number of Participants) normality test was used on the pre-test and post-test scores according to whether the assumptions of the analyses to be made provided or not. In this direction, dependent samples t-test for in-group comparisons; Independent samples t-test was used for comparisons between groups.

In the current study, the effect of the interactive reading strategy on the students' reading comprehension success was examined. However, it is based on the principle that the student takes the

role of the teacher and carries out the practices, rather than an approach carried out under the guidance of the teacher as a standard. This research shows that the interactive reading practice as a teacher has positive effects on the reading comprehension achievement of primary school fourth grade students. Studies in the relevant literature also emphasize that interactive reading increases students' reading comprehension success performance. Although the results of this study support the studies in the related literature, the degree of effect size for both the current study and other studies was not calculated. To put it more clearly, although the effects of interactive reading studies as role of a teacher on reading comprehension achievement were determined in this study, no result could be determined whether this study was more effective than other studies. For this reason, it may be useful to include the degree of effect size in the process in future studies and to reveal whether interactive reading practices with the role of the teacher have a different effect than standard interactive reading practices. Although this determination was not made, it was determined that the method increased the students' reading comprehension success in the current study. Based on this determination, it can be recommended to use interactive reading applications more frequently with the role of teacher. In addition, researchers can apply interactive reading practices as role of a teacher, in different grade levels. This prevalence is important in terms of showing at which grade level the relevant strategy works best. Finally, it is thought that multi-dimensional examination of interactive reading practices will contribute to the relevant literature by conducting research to determine whether interactive reading practices will contribute to affective skills as a teacher.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın hazırlanmasında, birinci yazar %60 oranda, ikinci yazar %30 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonundan 09.02.2021 tarih ve E-88083623-020-3534 sayılı onayı ile yürütülmüştür.