



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Developing Problem Solving Skills of Students Studying in Multigrade Class: Interactive Book Reading Activity

Ezgi Çetinkaya Özdemir
Ela Kurnaz

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/ kefad.1170283

Received: 02.09.2022

Revised: 21.12.2022

Accepted: 30.12.2022

Keywords:

Interactive Reading,
Multigrade Class,
Problem Solving,
Action Research

Abstract

At our age, individuals are expected to acquire problem-solving skills, which are higher-order thinking skills. However, individuals need to develop problem-solving skills from an early age. It can be stated that this process becomes even more critical, especially for students studying in different classes. In this regard, it is known that there are different approaches to equipping individuals with problem-solving skills at a young age, and one of these is interactive (dialogic) book-reading activities. Hence, the current study aims to develop second-grade students' problem-solving skills in a multigrade class through interactive book reading. In the study, the action research method was taken as the basis within the scope of a qualitative approach. The study group of the research consists of 6 second-grade primary students selected by convenience sampling and studying in a multigrade class in a village school located in the central district of Kars province. The data collection tools are the researcher's diary, teacher observation form, case study form, product evaluation form, and process evaluation form. Descriptive and content analysis were used in the analysis of the data. According to the results obtained from the study, it was concluded that the interactive book reading activity contributed positively to the development of students' problem-solving skills. This study will shed light on future research in this area.

Birleştirilmiş Sınıfta Eğitim Gören Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi: Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliği

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/ kefad.1170283

Yükleme: 02.09.2022

Düzeltilme: 21.12.2022

Kabul: 30.12.2022

Anahtar Kelimeler:

Etkileşimli Okuma,
Birleştirilmiş Sınıf,
Problem Çözme,
Eylem Araştırması

Öz

İçinde yaşanan çağda bireylerin üst düzey düşünme becerilerinden biri olan problem çözme becerisine sahip olmaları beklenir. Ancak bunun için problem çözme becerisinin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemli olduğu ileri sürülebilir. Özellikle farklı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için bu sürecin daha da ön plana çıktığı ifade edilebilir. Bu bağlamda küçük yaşlarda bireylere problem çözme becerisinin kazandırılması noktasında farklı yaklaşımlar olduğu ve etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin de bunlardan biri olduğu bilinmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıfta eğitim gören ikinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma aracılığıyla problem çözme becerisinin geliştirilmesidir. Çalışmada, nitel yaklaşım kapsamında eylem araştırması yöntemi esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, uygun durum örneklemesine göre seçilmiştir. Kars ili merkez ilçede yer alan bir köy okulunda birleştirilmiş sınıfta eğitim gören 6 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı günlüğü, öğretmen gözlem formu, örnek olay formu, ürün değerlendirme formu ve süreç değerlendirme formudur. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, etkileşimli kitap okuma etkinliğinin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu alanda yapılacak bundan sonraki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Sorumlu Yazar: Ezgi Çetinkaya Özdemir, Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, ezgicetinkaya1990@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4341-7864>.

Yazar2: Ela Kurnaz, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, kurnazdondu@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9986-1614>.

Atf için: Çetinkaya Özdemir, E., & Kurnaz, E. (2022). Birleştirilmiş sınıfta eğitim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi: etkileşimli kitap okuma etkinliği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2658-2701.

Giriş

Sürekli değişen ve gelişen dünyada bireylerin bu değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmeleri için eğitim-öğretim kurumlarından aldıkları eğitimlerin hedeflerine bakılmalıdır. Bu hedefler doğrultusunda bireylere sorumluluk alma, bağımsız düşünme ve hareket edebilme, yaratıcı olma gibi birçok üst düzey becerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu becerilerin yanında küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken temel becerilerden biri olan problem çözme becerisi de bireylerin gelişiminde büyük önem arz etmektedir. Bu becerinin gelişmesi, bireylerin gerçek hayata uyum sağlaması açısından önemlidir (Değirmenci, 2020; Önder, 2010; Zembat ve Unutkan, 2005).

Problem çözme, kişilerin hayatında karşılaştıkları engellerin üstesinden gelmek için edindiği bilgilerden yararlanmasını ifade etmektedir (Blanchard-Fields ve Mienaltowski, 2006). Her birey yaşam içerisinde birtakım problemler ile karşılaşmaktadır. Karşılaştığı problemlerin paralelinde çözüm önerileri ile problemlerin üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Birey karşılaştığı ve ileride karşılaşacağı bu problemleri çözüme ulaştırmak için problem çözme becerilerine sahip olmalıdır (Kanbur ve Memnun, 2020; Kaplan, Duran ve Baş, 2016).

Çağın gerektirdiği yenilikleri eğitim sistemlerine yansıtma ancak öğretim programları ile gerçekleşmektedir. Bu noktada yapılandırmacılığa göre hazırlanan Türkçe öğretim programında öğrencilerin problem çözme becerileri de dahil birçok üst düzey beceriye sahip olması hedeflenmiştir (İlgın, 2010). İlkokulda bireyleri hayata hazırlamak birincil amaçtır. Bireyler gerçek hayatta problemlerle karşılaştıklarında bu problemlere çözüm önerileri getirebilmelidir. Bu nedenle bireylerin okul yaşamlarında problem çözme becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Akyol (2006), öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tanımlayabilmeleri ve günlük hayatlarında kullanabilmeleri, problem çözme kavramının Türkçe öğretim programlarında metin ve hikâyelerdeki çatışma durumlarının çözümlenmesi şeklinde sunulduğunu belirtmektedir. Nitekim güncel olarak kullanılan Türkçe öğretim programı da öğrencinin, var olan problemlerin farkına varabilme, bu problemlere çözüm önerileri getirebilme ve sonuca varma becerilerinin geliştirilmesinin metinler ve kitaplar aracılığıyla gerçekleştirileceğini ifade etmektedir (MEB, 2018). Aynı şekilde Forgan (2003) ve İlgın (2010) da eğitim ortamlarında problem çözme becerisinin kazandırılması sürecinde hikâye, masal, şiir gibi yazılı metinleri kullanarak uygun okuma yazma etkinlikleri tasarlanmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu etkinliklerden birisi de etkileşimli kitap okumadır. Etkileşimli kitap okuma; etkinliklerde yer alan benzer problemlerin nasıl çözüme ulaştırıldığına yönelik rehber olmaktadır (Karadoğan, 2020).

Etkileşimli kitap okuma; hikâyeyi okuyan öğretmenin ve hikâyeyi dinleyen öğrencilerin süreç içerisinde konularının değişimlerine olanak sağlayan, öğretmenin etkin bir dinleyici ve soru yönelten kişi olmasıyla bir dizi standart davranış durumlarını ortaya koyan bir okuma yoludur (Gormley ve Ruhl, 2005; Vally, 2012; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angel, Smith, ve Fischel, 1994). Bu süreçte,

öğretmen öğrencilere düşüncelerini ifade etme olanağı tanımakta sorular yönelterek öğrencilerin hayal dünyalarının genişlemesi ve farklı düşünceleri ortaya çıkarmalarına izin vermektedir (Gormley ve Ruhl, 2005; Vally, 2012). Etkileşimli kitap okuma etkinliği ile öğretmen öğrencileri günlük hayattan örneklerle biçimlendirilmiş hikâyelerdeki problem durumlarıyla karşı karşıya getirmektedir. Bu problem durumlarıyla karşılaşan öğrenciler bir düşünme sürecinin içine dâhil olarak ve kendi yaşamlarından yola çıkarak hikâyedeki yaşanan durumlara yönelik problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Karadoğan, 2020; Karakaş, 2021). Etkileşimli kitap okuma yaklaşımının aşamalarından yola çıkarak, problem durumları ve problem çözümüne yönelik etkinlikler ile öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve birçok çözüm önerisi düşünebilmeleri sağlanmaktadır (Güneş, 2007).

Alan yazın incelendiğinde etkileşimli kitap okuma yaklaşımının çeşitli değişkenlere göre etkisinin incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018; Hargrave ve Sènèchal, 2000; İlhan, 2019; Karadoğan, 2020; Maul ve Ambler, 2014; Tetik ve Erdoğan, 2017). Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olan çalışmalarda, Çetinkaya ve diğerleri. (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, Tetik ve Erdoğan (2017) 48-60 aylık çocukların, Hargrave ve Sènèchal (2000) ise okul öncesi çocukların kelime dağarcığının etkileşimli kitap okuma ile arttığını belirtmektedir. Karadoğan (2020) ise ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, etkileşimli kitap okumanın okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini ve geliştirdiğini ifade etmiştir. Yine etkileşimli okumanın alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalarda da sonuçların olumlu olduğuna rastlanmıştır (Akoğlu, ve diğerleri., 2014; İlhan, 2019). Yurt dışında gerçekleştirilen bir çalışmada ise, etkileşimli okumanın dil gelişimi yeterli düzeyde olmayan çocukların dil gelişim düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır (Maul ve Ambler, 2014). Belirtilen çalışmalarda da görüldüğü gibi gerçekleştirilen araştırmaların genel olarak dil becerilerine odaklandığı ve genellikle çalışma grubu olarak okul öncesi dönemdeki öğrencilerin tercih edildiği görülmektedir. Bu noktada Yurtbakan (2020) tarafından tarama deseninde gerçekleştirilen çalışmada bunu destekler niteliktedir. Çalışmada, 2008-2018 yılları arasında etkileşimli kitap okuma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan lisansüstü çalışmalar incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak etkileşimli okumanın dil gelişimine olan etkisi üzerinde yoğunlaştığını ve çoğunlukla okul öncesi ile daha küçük yaş gruplarıyla çalışıldığını sunmuştur. İlkokul dönemi öğrencilerini kapsayan çok az çalışmaya rastlanmıştır.

Bununla birlikte ilkokul bünyesi altında farklı yaş ve sınıf seviyesinden oluşan birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin eğitim faaliyetleri bağımsız sınıflardaki öğrencilerin faaliyetlerine göre daha zor olmaktadır. Birleştirilmiş sınıfta okuyan bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmek ve sağlıklı karar verebilmek için belli tecrübelerle sahip olmaları gerekmektedir (Karaman, 2006). Saraçoğlu, Büyük ve Tanık (2012) yaptıkları çalışmada, problem çözme becerisinin de içinde bulunduğu bilimsel süreç becerileri açısından, birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin başarısının bağımsız sınıflarda öğrenim gören

öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin ders esnasında daha pasif olması, değerlendirme ve geri bildirim aşamalarında zorluk yaşamaları (Gönül, 2019) da göz önüne alındığında bu öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanması büyük önem taşımaktadır.

Bu noktada dezavantajlı grup olarak ifade edebileceğimiz birleştirilmiş sınıflardaki ilkokul öğrencilerinin dil becerilerinden farklı olarak problem çözme becerisinin geliştirilmesinin amaçlanıldığı bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmanın amacı, birleştirilmiş sınıfta eğitim gören ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma etkinlikleri aracılığıyla problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, Johnson (2014) tarafından “gerçek sınıf ortamında, öğretimin niteliğini anlamaya ve geliştirmeye yönelik bir süreç; önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türü” olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada, etkileşimli kitap okuma aracılığıyla öğrencilerin problem çözme becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Amaç kapsamında öğrencilerin problem çözme becerileri, öğretmenlerinin de sürecin içinde bulunduğu bir eylem planı doğrultusunda geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma konusunun ve deseninin belirlenmesi: Araştırmanın konusu, çocuk kitapları ve çocuk edebiyatı alanında çalışma yapan akademisyen araştırmacının, “Çocukların problem çözme becerilerini çocuk kitapları aracılığıyla nasıl geliştirebilirim?” sorusuyla belirlenmiştir. Alan araştırması yapan araştırmacı, içeriğinde problem durumunun bulunduğu çocuk kitaplarını incelemeye başlar ve problem çözme becerisinin gelişimine fayda sağlayacak 12 tane çocuk kitabı belirler. Çocuk kitapları aracılığıyla problem çözme becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir araştırmada kullanılabilecek en iyi yöntemin özellikleri doğrultusunda eylem araştırması yöntemi olduğuna karar verir. Bu tür bir uygulamayı gerçekleştirme noktasında, çocuğa fayda ilkesini göz önünde bulunduran araştırmacı, seçilen çocuk kitaplarıyla karşılaşma olasılığı düşük bir öğrenci grubunu seçmenin daha yararlı olacağını düşünür. Ayrıca eylem araştırmasının doğası gereği süreci yürüten kişinin sınıfı tanınması, bizzat sınıfın öğretmeni olması araştırmanın güvenilirliğini arttıracak ve öğrencilere yarar sağlayacak bir durum olduğundan öğretmen olan araştırmacıyla iletişime geçer ve bu tür bir uygulamanın onun sınıfıyla nasıl yapılacağı üzerine tartışılır. Öğretmen olan araştırmacı, Kars ili merkez ilçede bir köy okulunda birleştirilmiş sınıf okutmaktadır. Araştırmanın öğrencilerine fayda sağlayacağını yalnızca problem çözme becerisinin gelişimi değil birçok açıdan çocuğun gelişimine yardımcı olacağını belirten öğretmen araştırmacı çalışmayı kabul eder. Bununla birlikte öğretmen olan araştırmacının sınıf eğitimi alanında yüksek lisans yapmış olması araştırma sürecine hâkim olmasına da yardımcı olmuştur.

Uygulama okulunun ve katılımcıların kararlaştırılması: Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun durum örnekleme seçilmiştir. Bu yöntem, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durum seçilerek çalışmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kars ili merkez ilçede bir köy okulunda birleştirilmiş sınıfta öğrenimine devam eden altı ilkokul 2. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Anne Meslek	Baba Meslek
Ö1	Kız	8	İlkokul	Lise	Ev Hanımı	Muhtar-Çiftçi
Ö2	Erkek	8	Lise	Ortaokul	Ev Hanımı	Çiftçi
Ö3	Kız	8	Ortaokul	İlkokul	Ev Hanımı	Çiftçi
Ö4	Kız	8	Lise	Ortaokul	Ev Hanımı	İşçi
Ö5	Kız	9	Ortaokul	Lise	Ev Hanımı	Memur/Korucu
Ö6	Erkek	9	Ortaokul	Ortaokul	Ev Hanımı	Çiftçi

Tablo 1 incelendiğinde, altı öğrencinin ikisinin erkek dördünün kız olduğu, iki öğrencinin yaşının dokuz ve diğer dört öğrencinin yaşlarının sekiz olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen olan araştırmacının tuttuğu günlüklerden alınan bilgiler de öğrencilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya yardımcı olmaktadır. Buna ilişkin ifadeler Ek. 1’de sunulmuştur.

Eylem planlarının hazırlanması ve uygulanması: Araştırmada, yapılan incelemeler sonucu problem çözüme becerisinin kazandırılmasına yarar sağlayacak ve tema olarak problem çözmenin konu alındığı 12 kitap belirlenmiştir. Bu kitaplar tercih edilirken sınıf eğitimi alanında doktora yapmış ve sosyal problem çözüme becerileri alanında çalışan bir uzmandan görüş alınarak kitapların yeterliliği belirlenmeye çalışılmıştır. Uzman incelemesi sonucunda kitapların çocukların günlük hayatta karşılaşacakları problemlere çözüm bulmaları konusunda yarar sağlayacağı, bazı kitaplarda farklı karakterler üzerinden benzer konuların işlenmesi, genel olarak bu yaş grubuna hitap edecek tema ve karakterlerin bulunması bu kitapların kullanılması konusunda araştırmacılara yardımcı olmuştur. Kitaplara ilişkin ilgiler Ek 2’de gösterilmiştir.

Seçilen kitaplar, öğrencilerin problem çözüme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak etkileşimli kitap okumanın basamakları doğrultusunda hazırlanmış (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015) ve her eylem planı haftalık olarak 4 ders saatinde toplam 24 saat uygulanmıştır. Çalışma süresi belirlenirken ilgili araştırmalar göz önünde bulundurulduğu gibi aynı zamanda öğretmen olan araştırmacının gözlemleri de verilerin doygunluğa ulaştığına ilişkin bilgi vermiştir ve kitaplara dair uygulamalar bu süre zarfında gerçekleştirilmiştir.

Etkileşimli kitap okumanın aşamalarına uygun olarak hazırlanan eylem planlarında süreç; okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde planlanmıştır. Kitabın içeriğine uygun olarak okuma öncesi, sırası ve sonrası için toplam 9 etkinlik yazılmıştır. Hazırlanan eylem planına ilişkin örnek Ek 3’te

gösterilmiştir. Araştırmacı günlüğünde, verilerin toplanma sürecine ilişkin ifadeler Ek. 4'te sunulmuştur.

Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve inandırıcılığın sağlanması: Araştırmanın amacı doğrultusunda, veri toplanması amacıyla birçok veri toplama tekniği kullanılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama araçlarına karar verirken araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılmıştır. İlkokul 2. sınıf düzeyine uygun problem çözme becerisini ölçebilecek ölçme aracı aranmış ancak uygun bir ölçme aracı bulunamamıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak görülmektedir. Aşağıdaki tabloda çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgi verilmiştir.

Tablo 2. Veri toplama araçları

Uygulama öncesi kullanılan veri toplama araçları	Uygulama sürecinde kullanılan veri toplama araçları	Uygulama sonrası kullanılan veri toplama araçları
1.Araştırmacı günlüğü	1.Araştırmacı günlüğü	1.Araştırmacı günlüğü
2.Problem çözme becerisine yönelik öğretmen gözlem formu	2.Problem çözme becerisine yönelik öğretmen gözlem formu	2.Problem çözme becerisine yönelik öğretmen gözlem formu
3.Problem durumu içeren örnek olay formu (ön uygulama)	3.Ürün Değerlendirme Formu	3.Problem durumu içeren örnek olay formu (son uygulama)
*	*	4.Süreç değerlendirme formu

Araştırmacı günlüğü: Araştırmacı günlüğü, uygulama sürecinde araştırmacının gözlemlerini kaydettiği defterdir (Galili, 2014). Öğretmen olan araştırmacı, eylem araştırması sürecinde uygulama öncesi, sırası ve sonrasında yaşadığı olumlu veya olumsuz durumları, duygu ve düşüncelerini günlüğe tarih belirterek eş zamanlı olarak yazmıştır.

Problem çözme becerisine yönelik öğretmen gözlem formu: Gözlem formu, açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan, araştırmacının her oturum bitiminde doldurması beklenen ve oturum sürecinde doğal olarak yaptığı gözlemleri paylaştığı forma denir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.169). Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu gözlem formu, öğrencilerin karşılaştığı problem durumlarına yaklaşımlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form hazırlanırken, problem çözme sürecine ilişkin literatür okunmuş ve maddeler literatürden faydalanarak yazılmıştır. Ardından sınıf eğitimi alanında uzman üç akademisyen incelemesinden geçen formda değişiklik ve düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. İki öğretmene uygulanarak pilot uygulaması da yapılan form, 8 maddelik ve 1 (zayıf), 2 (geliştirilebilir), 3 (iyi) şeklinde 3'lü likert olarak uygulanmıştır. Formdan alınabilecek en yüksek puan 24 olarak belirlenmiştir. Her öğrencinin uygulama öncesi, her eylem planı sonrası ve uygulama sonrası maddelerden aldıkları puanlar toplanmış on dört gözlem puanı belirlenmiştir.

Problem durumu içeren örnek olay formu: Problem durumu içeren bir örnek olay metni ve sorularının bulunduğu form, uygulama öncesi ve sonrası öğretmen tarafından öğrencilere birebir uygulanmıştır. Öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanmadığı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca kabul

edilmiş, bir 2. sınıf Türkçe ders kitabı içerisinde yer alan “Abim ve Ben” metni kullanılmıştır (İlgin, 2010). Metin ve metne ilişkin sorular araştırmacılar tarafından incelenmiş, sorularda gerekli ekleme ve çıkarmalar yapılmış, sınıf eğitimi alanında uzman üç akademisyen tarafından incelenmiştir. Hazırlanan form bir 2. Sınıf öğrencisine okutulmuş ve son şekli verilmiştir. Formdaki soruların puanlanmasında İlgin’in (2010) gerçekleştirdiği puanlama şekli kullanılmıştır. Formdan alınacak en yüksek puan 65 olarak belirlenmiştir. Puanlama şekline ilişkin bilgi bulgular kısmında ayrıntılı olarak verilmiştir.

Ürün değerlendirme formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda, eylem planının temelini oluşturan etkileşimli okuma sürecine uygun olarak hazırlanan okuma öncesi, sırası ve sonrası sorulardan yola çıkılarak başlıklar belirlenmiştir. Ayrıca Başaran’ın (2020) ifade ettiği soru sınıflandırmasından da yararlanılmıştır. Hazırlanan form, sınıf eğitimi alanında uzman üç akademisyen görüşünden faydalanılarak düzenlenmiş ve son şekli verilmiştir. Verilen cevaplar zayıf (1), geliştirilebilir (2) ve nitelikli (3) şeklinde puanlanmıştır. Form, eylem planı süresince öğrencilerden toplanan veriler doğrultusunda doldurulmuş ve buna uygun olarak da öğrencilerin sürecin başından sonuna nasıl bir gelişim gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılarından biri tarafından yapılan değerlendirmeden sonra, güvenilirlik için eylem planlarından biri sınıf eğitimi alanında uzman başka bir akademisyen tarafından yeniden puanlanmıştır. Elde edilen sonuçların birbiriyle uyumlu olduğu görülmüştür.

Süreç değerlendirme formu: Görüşme, araştırmanın konusuna ilişkin bireyin deneyim, duygu, düşünce, yorum ve tutumlarına yönelik bilgiye ulaşılmasını sağlayan veri toplama aracıdır (Bengtsson, 2016). Araştırmada, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan süreç değerlendirme formu uygulanmıştır. Hazırlanan form iki araştırmacı ve sınıf eğitimi alanında uzman üç akademisyen tarafından incelenmiş ve gerekli görülen yerler düzenlenmiştir. Ayrıca hazırlanan formdaki sorular bir tane 2. sınıf öğrencisine okutulmuş, anlaşılmayan yerler düzenlenmiştir. Süreç değerlendirme formundaki sorular, uygulanan eylem planına ilişkin olarak duygularını belirleme, süreci tanımlama ve sağladığı yararları yöneliktir. Formda yer alan sorular, öğretmen olan araştırmacı tarafından sessiz bir ortamda bireylerin tek tek sınıfa alınıp sorulması şeklinde gerçekleştirilmiş, öğrencilerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazına alınmıştır.

Verilerin analizi: Araştırmada, toplanan verilerin analiz edilmesinde hem nicel hem nitel veri analizinden yararlanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde; problem durumu içeren örnek olay formu, problem çözme becerisine yönelik öğretmen gözlem formu ve ürün değerlendirme formundan alınan puanlar betimsel analiz yapılarak ön puan ve son puan şeklinde sunulmuş ve alınan sonuçlarda artış olup olmadığına bakılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise, araştırmacı günlüğü ve süreç değerlendirme formundan elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, verilerin açıklanması için

çeşitli kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya konmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analizi, öğretmen olan araştırmacının tuttuğu günlük ve süreç sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen süreç değerlendirme formunun bilgisayar ortamına aktarılmasıyla başlamıştır. Daha sonra, Rubin ve Rubin (2005) tarafından önerilen veri analiz süreci kullanılmıştır. Bilgisayara aktarılan veriler birçok kez okunarak, verilerle ilgili ortak kavram ve fikirler bulunmuştur. Kodlamadan sonra birbirleriyle ilişkili olan kodlar gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analizinde, sınıf eğitimi alanında doktora yapmış, içerik analizine ilişkin çalışmaları olan bir uzmandan daha görüş alınarak uzman incelemesi yapılmıştır. Uzman incelemesi sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu duruma ilişkin olarak örneğin araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler üç tema altında sunulmuş ancak uzmandan alınan görüş doğrultusunda "iletişim becerilerine katkısı" olarak ifade edilen dördüncü kategori de analize eklenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin sunulmasında öğrencilerin kimliklerine yer verilmemiş öğrenciler, Ö1, Ö2 şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik: Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik, Lincoln ve Guba (1986) tarafından önerilen 'inandırıcılık' kavramını ön plana çıkarmıştır (aktaran, Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Bu çalışmada öğrencilerle uzun süreli etkileşim, verilerin toplanmasında ve analizinde çeşitleme, araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı betimlemeler, öğretmen olan araştırmacının ve öğrencilerin ifadelerinden birebir alıntılar, araştırmacıların süreç içindeki rolleri araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttıran öğeler olarak kabul edilebilir (Arastaman, ve diğerleri., 2018; Başkale, 2016).

Araştırma sürecinin başında, öğretmen olan araştırmacı öğrencileriyle uygulayacağı bu eylem planı için velileriyle görüşmüş, süreci anlatmış ve veli onam formu aracılığıyla izin almıştır. Ardından öğrencilerine çok sevdiği bir etkinlik olan kitap okuma aracılığıyla uygulamalar yaptıracağına yönelik bilgi vermiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun güçlendirilmesi açısından, öğrencilerle uzun süreli etkileşim inandırıcılığı arttırmada önemli bir boyuttur (Creswell ve Miller, 2000). Bu noktada öğrencileriyle uzun zamandır birlikte olan öğretmen onların bilişsel ve duyuşsal özelliklerini iyi tanımakta ve bu durumun eylem sürecini planlama, düzenleme ve geliştirmede birçok yararı olmaktadır. Özellikle uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmen gözlemlerini belirlemeyebilmede etkileşimin büyük önemi bulunmaktadır.

Araştırmanın niteliğini arttırmaya yönelik yapılanlardan bir diğeri verilerin analizinde çeşitlemeye gidilmiş olmasıdır (Hesse-Biber ve Leavy, 2011, McMillan ve Schumacher, 2010). Veriler belirtildiği gibi analiz edilmiş ayrıca alana hakim bir uzman incelemesine başvurulmuştur. Ayrıca araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması (örneğin öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler, eylem planı kapsamında kullanılan kitaplar, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb.) yine araştırmanın aktarılabilirliği ve inandırıcılığı için önemli bir unsurdur. Nitekim bu şekilde, genellemeden ziyade Mills'in (2011) de ifade ettiği gibi, bir öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler tarafından

gerçekleştirilen, öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ve öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüleceği konusunda bilgi elde etme ve gelişmeye yönelik eylemleri içerdiği için benzer araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen bulguları desteklemek amacıyla öğretmenin görüşlerine doğrudan yer verilmesi çalışmanın niteliğini arttırmaya yönelik olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 05.11.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-39893

Bulgular

Örnek Olay Formuna İlişkin Bulgular

Tablo 3’te örnek olay formunun puanlamasına ilişkin tablo sunulmuştur.

Tablo 3. Örnek olay formu puanlaması

Sorular	Puanlama	Toplam Puan
Kardeşiniz sizi çok seviyor. Daima sizinle oyun oynamak ve sizin ona kitap okumanızı istiyor. Abi olsaydınız neler yapardınız?		
Abinizi çok seviyorsunuz, her zaman onunla zaman geçirmek istiyorsunuz. Erkan’ın yerinde olsaydınız neler yapardınız?	Yaratıcı= 27 (3x9) Konuyla ilgisiz= 0	27
Küçük oğlunuz yanınıza ağlayarak geliyor. Abisiyle oyun oynamak istediğini söylüyor. Anne olsaydınız neler yapardınız?	Sıradan= 15 (3x5)	
Erkan, abisi ve anne için yazdığınız en iyi çözüm hangisidir? Neden?	Yaratıcı= 9 Konuyla ilgisiz=0 Sıradan= 6 Neden ifade etmesi= 3	12
Sonuçta neler olabilir?	Sonucu tahmin etme=12	12
Metinde hangi problemler vardır? Bu problemler arasından asıl problem hangisidir? Hangi çözüm önerilerini önerdiniz?	Problemler= 6(2x3)) Asıl Problem= 2 Çözümler= 6(2x3))	14
Toplam Puan		65

Öğrencilerin eylem planından önce ve sonra uygulanan örnek olay formundan aldıkları puanlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Örnek olay formu ön puan- son puan

Öğrenci	Ön Puan	Son Puan
Ö1	17	46
Ö2	9	46
Ö3	40	53
Ö4	29	43
Ö5	21	37
Ö6	29	40

Öğrencilerin, örnek olay formundan alabilecekleri en yüksek puan 65 olarak belirlenmiştir. Bu tabloya göre, öğrencilerin problem çözmeye yönelik sorulara verdikleri cevaplardan aldığı puanların uygulama sonrasında yükseldiği görülmektedir. Ancak son uygulamada da ilk uygulamada olduğu gibi öğrencilerin formdan tam puan alamadığı sonucuna varılmaktadır. Ön puan ve son puan arasında en az artışın 11 puan ile Ö6 isimli öğrencide, en fazla artışın ise 37 puan ile Ö2 isimli öğrencide olduğu söylenebilir.

Öğretmen Gözlem Formuna İlişkin Bulgular

Tablo 5'te öğretmen gözlem formuna ilişkin tablo sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen gözlem formu

Öğrencide gözlenecek davranışlar	1	2	3
1. Metindeki problem durumunu anlar.			
2. Metindeki problemin ne olduğunu tanımlar.			
3. Metindeki problemi bölümlere/parçalara ayırarak çözer.			
4. Metindeki problemin çözümüne ilişkin birçok çözüm yolu sunar.			
5. Metindeki problem durumuna yönelik sunduğu çözüm yollarını değerlendirir.			
6. Metindeki probleme en uygun çözüm yolunu seçer.			
7. Metindeki probleme yönelik seçtiği çözüm yolunun doğruluğu konusunda ısrarcı olur.			
8. Metindeki probleme ilişkin seçtiği çözüm yolunun uygun olmadığını fark ettiğinde yeniden değerlendirme yapar.			

Uygulama öncesi, her eylem planından sonra ve uygulama sonrası öğretmen tarafından doldurulan gözlem formlarının sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Gözlem Formu Puanlaması

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Ön Uygulama	16	18	19	19	11	19
1.E.P	14	14	20	17	10	19
2.E.P	14	20	18	16	11	18
3.E.P.	16	18	20	16	13	18
4.E.P.	16	21	22	18	10	19
5.E.P.	18	20	20	18	12	21
6.E.P.	20	20	21	20	13	20
7.E.P.	20	22	21	18	11	20
8.E.P.	22	23	22	19	11	21

9.E.P.	23	24	22	21	12	21
10.E.P	24	22	24	20	14	21
11.E.P.	21	22	22	21	12	22
12.E.P.	22	22	22	20	20	22
Son Uygulama	24	24	24	22	21	22

Öğrencilerin gözlem formundan alacakları en yüksek puan 24 olarak belirlenmiştir. Tablo 6'ya göre, öğrencilerin öğretmen gözlem formundan aldıkları puanlarda uygulama sürecinde artış ve azalış görülmesine rağmen ilk uygulamaya oranla son uygulamada bütün öğrencilerin puanlarının arttığı görülmektedir. Ayrıca Ö1, Ö2 ve Ö3 isimli öğrencilerin son uygulamada tam puan aldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte ön ve son puan arasında en az artışın 3 puan ile Ö4 ve Ö6 isimli öğrencilerde, en fazla artışın ise, 10 puan ile Ö5 isimli öğrencide olduğu sonucuna varılmaktadır.

Ürün Değerlendirme Formuna İlişkin Bulgular

Tablo 7'de ürün değerlendirme formuna ilişkin puanlama sunulmuştur.

Tablo 7. Ürün değerlendirme formu puanlaması

Okuma Öncesi	1	2	3
<i>Metin üstü sorular (Tahmin Etme)</i>			
Okuma Sırası	1	2	3
<i>Derinlemesine anlam kurma soruları (Kelime Bilgisi)</i>			
<i>Okuma esnasında okumanın ölçülmesi (Öykünün gidişatına yönelik sorular)</i>			
Okuma Sonrası	1	2	3
<i>Metin içi sorular (5N1K)</i>			
<i>Derinlemesine anlam kurma gerektiren sorular (Problem durumlarını belirleme)</i>			
<i>Derinlemesine anlam kurma gerektiren sorular, metin dışı sorular (Problem durumlarına çözüm üretme)</i>			
<i>Metinler arası anlam kurma soruları</i>			

Tablo 8'de öğrencilerin her eylem planından sonra ürün değerlendirme formundan aldıkları puanlar sunulmuştur. Formdaki maddeler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde üçe ayrılmış ve puanlamada bu şekilde yapılmıştır.

Tablo 8. Ürün değerlendirme formu puanlaması

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Eylem Planı	Oö:1	Oö:1	Oö:1	Oö:1	Oö:1	Oö:1
1	Osır:2	Osır:3	Osır:3	Osır:3	Osır:3	Osır:3
	Oson:3	Oson:2	Oson:3	Oson: 3	Oson:2	Oson:3
Top. Puan	6	6	7	7	6	7
Eylem Planı	Oö:1	Oö:1	Oö:1	Oö:1	Oö:1	Oö: 1
2	Osır:2	Osır:2	Osır:2	Osır:2	Osır:1	Osır:1
	Oson:1	Oson:1	Oson:2	Oson:3	Oson:1	Oson:2
Top. Puan	4	4	5	6	3	4
Eylem Planı	Oö: 1	Oö:1	Oö:1	Oö: 1	Oö:1	Oö:1
3	Osır:2	Osır:1	Osır:2	Osır:3	Osır:2	Osır:2
	Oson:3	Oson:2	Oson:2	Oson:2	Oson:1	Oson:2
Top. Puan	6	4	5	6	4	5
Eylem Planı	Oö:1	Oö:1	Oö:1	Oö:1	Oö:1	Oö:1
4	Osır:2	Osır:1	Osır:2	Osır:2	Osır:2	Osır:2
	Oson:2	Oson:2	Oson:2	Oson:3	Oson:2	Oson:3
Top. Puan	5	4	5	6	5	6
Eylem Planı	Oö:2	Oö:2	Oö:1	Oö:1	Oö:1	Oö:1
5	Osır:2	Osır:2	Osır:2	Osır:1	Osır:2	Osır:2
	Oson:2	Oson:2	Oson:2	Oson:2	Oson:2	Oson:3
Top. Puan	6	6	5	4	5	6
Eylem Planı	Oö:2	Oö:2	Oö:1	Oö:1	Oö:2	Oö:2
6	Osır:3	Osır:2	Osır:2	Osır:2	Osır:2	Osır:2
	Oson:3	Oson:2	Oson:3	Oson:3	Oson:2	Oson:3
Top. Puan	8	6	6	6	6	7
Eylem Planı	Oö:3	Oö:3	Oö:3	Oö:2	Oö:2	Oö:2
7	Osır:3	Osır:2	Osır:2	Osır:3	Osır:2	Osır:2
	Oson:3	Oson:3	Oson:3	Oson:3	Oson:1	Oson:3
Top. Puan	9	8	8	8	5	7
Eylem Planı	Oö:2	Oö:2	Oö:2	Oö:3	Oö:2	Oö:2
8	Osır:2	Osır:2	Osır:2	Osır:3	Osır:2	Osır:2
	Oson:3	Oson:3	Oson:2	Oson:2	Oson:2	Oson:2
Top. Puan	7	7	6	8	6	6
Eylem Planı	Oö:2	Oö:3	Oö:3	Oö:3	Oö:2	Oö:2
9	Osır:3	Osır:3	Osır:3	Osır:3	Osır:2	Osır:3
	Oson:3	Oson:3	Oson:2	Oson:3	Oson:3	Oson:2
Top. Puan	8	9	8	9	7	7
Eylem Planı	Oö:2	Oö:3	Oö:3	Oö:3	Oö:3	Oö:2
10	Osır:3	Osır:3	Osır:2	Osır:3	Osır:2	Osır:3
	Oson:3	Oson:3	Oson:3	Oson:3	Oson:2	Oson:3
Top. Puan	8	9	8	9	7	8
Eylem Planı	Oö:2	Oö:3	Oö:3	Oö:3	Oö:3	Oö:2
11	Osır:3	Osır:3	Osır:2	Osır:3	Osır:3	Osır:3
	Oson:3	Oson:3	Oson:3	Oson:3	Oson:2	Oson:2
Top. Puan	8	9	8	9	8	7
Eylem Planı	Oö:3	Oö:3	Oö:3	Oö:3	Oö:3	Oö:3
12	Osır:3	Osır:3	Osır:3	Osır:3	Osır:3	Osır:3
	Oson:3	Oson:3	Oson:2	Oson:2	Oson:3	Oson:2
Top. Puan	9	9	8	8	9	8

Oö: okuma öncesi, Osır: okuma sırası, Oson: okuma sonrası

Tablo 8'e göre, öğrencilerin ürün değerlendirme formundan aldıkları puanlar incelendiğinde, süreç ilerledikçe okuma öncesi, sırası ve sonrası aldıkları puanlarda genel anlamda artış olduğu

görülmektedir. Özellikle bütün öğrencilerin 8. eylem planından sonra aldıkları puanların sürecin sonuna kadar artış gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Son uygulama sonrası Ö1, Ö2 ve Ö5 isimli öğrencilerin formdan tam puan aldıkları görülmektedir.

Araştırmacı Günlükleri

Araştırma günlüklerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Etkileşimli çocuk kitabı okumanın çocuğa katkısı*

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Etkileşimli Çocuk Kitabı Okumanın Çocuğa Katkısı	Bilişsel Becerilere Katkısı	-problem durumlarını fark etme ve çözüm yolları sunma	5
		-günlük hayatla ilişkilendirme	5
		-yaratıcı düşünme	2
		-farklı bakış açıları geliştirme	4
		-olayları sorgulama	2
		-tahminlerde bulunma	5
		-sürece odaklanabilme	4
	Dil Becerilerine Katkısı	-okuma sürecinden zevk alma	10
		-görsel inceleme ve yorumlama	6
		-kendini ifade edebilme	2
		-metinlerarası okuma	2
		-yazma becerisinin gelişimi	3
		-kelime dağarcığının gelişimi	2
		-ana düşünce ve duyguyu anlama	6
		-okuma sürecinin farkına varma	2
		-kitabı inceleme	2
		-hayvan karakterli kitaplara ilgi	3
	-yazar farkındalığı	2	
	Duygusal Becerilere Katkısı	-şaşkınlık	3
		-merak	6
-doğruya ulaşınca mutlu olma		3	
-heyecanlı olma		2	
İletişim Becerilerine Etkisi	-kahramanla empati kurma	2	
	-kendinden emin cevaplar verme	2	
	-sınıf içi ve dışı olumlu dav. geliştirme	2	
	-birbirleriyle doğru iletişim kurma	2	

Yapılan içerik analizi sonucunda, araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler “*Etkileşimli Çocuk Kitabı Okumanın Çocuğa Katkısı*” teması altında toplanmıştır. Tema, “bilişsel becerilere katkısı”, “dil becerilerine katkısı”, “duygusal becerilere katkısı” ve “iletişim becerilerine katkısı” şeklinde dört kategori altında açıklanmıştır.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen örneklere bakıldığında, araştırmacı sürecin henüz yarısına gelmemişken,

Kitap etkinliklerinden sonra yaşanan olumlu gelişmelerden birisi artık birbirleriyle olan anlaşmazlıklarda bunun bir problem olduğunu biliyorlar. Bu problemi birlikte çözmek için bir şeyler yapmalıyız düşüncesi sınıf ortamında hâkim olmaya başladı. Buna bir örnek iki öğrencinin tartıştığı diğer öğrenciler tarafından şikâyet edildi. Yanlarına gidip ‘Evet problem

nedir?’ diye sorduğumda bana ‘Öğretmenim biz problemimizi birbirimizden özür dileyerek çözdük.’ cevaplarını verdiler. Etkinliği yaptığım diğer öğrencilerim de; ‘Böyle problemlerin olacağını ama artık öğretmene söyleyerek değil kendi aramızda anlaşmalıyız’ diyerek daha sonrasında yaşanılacak problem durumlarının çözümüne ışık tuttular. (Eylem planı 4)

şeklinde bir ifadede bulunmuştur. Bu aslında uygulamaların öğrenciler için olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte son uygulamaya gelindiğinde araştırmacı,

Öğrenciler hikâyede vermek istediğimiz problemleri rahatlıkla algıladılar. Hatta bu problem durumlarına çözüm yolları üretirken farklı bir bakış açısı geliştirmeyi başardılar. Buna örnek olarak; köstebeğin kafasına edilen pisliği kimin yaptığını bulmak için kitaplardan yardım alarak öğrenme fikri verilebilir. (Eylem planı 12)

şeklinde bir ifadede bulunarak öğrencilerin problem durumlarını fark etme, anlamlandırma dışında problemlere farklı çözüm yolları üretme gibi becerilerde de başarılı olduklarını belirtmektedir.

Ayrıca araştırmacı süreç sonunda gerçekleştirilen değerlendirme aşamasında da öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Metinde var olan problem durumlarını tespit etmeleri bir önceki uygulamaya göre daha kısa sürdü. Öğrenciler problem ve problem durumu kavramlarını daha iyi çözümleyerek sorulara cevaplar verdiler.”* (Örnek olay formunun son uygulaması)

Araştırmacı yine,

Bu kitaplarla vermek istediğimiz problem çözme becerisinin geliştirilmesi başlığı altında öğrenciler karşılaştıkları problemlere çözümler bulup uygulamaya koyabiliyorlar. Bunlardan birine örnek olarak Ö3 adlı öğrencim sıklıkla kronikleşmiş bir diş sorunu yaşıyor. Bunu sınıfta hep birlikte konuştuğumuzda hangi besinlerle beslenmemiz gerektiğine dair sohbette peynirin öneminden bahsettik. Fakat Ö3 peyniri hiç sevmeyen peynire karşı aynı zamanda ön yargılı olan bir öğrenci. Ailesinin dahi yanında yemesine izin vermiyor. Ö3 dişi ile ilgili sorunlar yaşamaya başlayınca ve bu konu konuşulduktan sonra ailesinin yemesine izin vermiş. Ardından birkaç gün sonra kendisi de peyniri yavaş yavaş deneyip yemeye başlamış. Bunu gelip sınıfta bizimle paylaştığında arkadaşları onu tebrik etti ve “peynir yediğin için dişin ağrımayacak o yüzden problemine çözüm bulmuş oldun” diyerek kendi aralarında güldüler. (Eylem planı 7)

ifadesinde bulunarak bireylerin içinde buldukları problem durumlarına nasıl çözüm ürettiklerine ilişkin bir örnek vermiştir.

Problem çözme becerisinin yanında metinlerarası okuma ve günlük hayatla ilişkilendirme konusunda da öğrenciler açısından yarar sağlandığı sonucuna varılmaktadır. Buna örnek olarak günlükte geçen bir ifade şu şekildedir:

Kitap içerisinde geçen bir olay vardı. Kız annesiyle ip eğirme yapıyordu. Bu kitap okunduktan iki gün sonra iki öğrencimin sohbetlerine denk geldim. Bir öğrenci, iplerin ellerden geçerek düzgün hale getirilmesi ile ilgili bir şey öğrenmiş. Elinde ipe diğer öğrenci ile birlikte bu ipi düzeltmeye çalışıyorlardı. Bir öğrenci; ‘Aaa bu bizim okuduğumuz Buz Ejderhası kitabında kızın annesinin elinde de vardı. Benim anneannem de böyle yapıyor.’ diyerek kitapta küçük bir görselde gösterilen bölüme dikkat çekmiş olması önemli bir ayrıntı. (Eylem planı 9)

Yine başka bir uygulama sonrasında,

Kitap okunduktan sonra bazı öğrenciler bu kitabı diğerlerinden daha çok sevdiklerini dile getirdiler. Hikâyeye sonundaki diğer kitaplarla ilişkilendirme aşaması sorularında ise bu kitap ile

diğer kitaplardan hangisiyle daha çok benzediği konusunda konuştuk. Koyunun hangi konuda problemi olduğu üzerine konuştuk ve yönergelerim ile bu kitapta var olan fiziksel özelliklerin ön plana çıkması durumunda hem fikir olduk. Bir zürafanın dertleri ile bu kitabın benzediğini ifade ettiler. Bazı olayların aynı olmasını kendi cümleleriyle ortaya koydular. (Eylem planı 10)

diyerek öğrencilerin metinler arası düşündüklerine ilişkin ifadelerde bulunmuştur.

Araştırmacı bir başka örneği de şu şekilde ifade etmiştir:

Köstebeğin kafasındaki pisliği genel olarak şapka olarak tanımladılar. Hikâyede köstebeğin kafasına edilen pisliği bulmak için diğer hayvanlara sormasını Ay'ı Kim Çaldı hikâyesindeki Berk'in ayı bulmak için diğer hayvanlara sormasına benzettiler. Bu durumu yakalamış olmaları önceki okunan hikâye ile bağlantı kurmuş olmaları önemli bir gelişme. (Eylem planı 12)

Etkileşimli okumanın temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi açısından da öğrenciler için faydalı olduğu sonucuna varılabilir. Bu ifadelerden biri şu şekildedir: *“Öğrenciler yazılı doküman oluştururken daha az yazım hatası yaptılar. Bunun yanında yazılarını daha özenle yazmaya başladılar.”* (Eylem planı 10)

Günlükteki bir başka ifade ise,

Kitaba başlamadan önce kitabın yazarını söylemeyi unuttuğum anda öğrenciler hemen uyardılar. *“Öğretmenim kitabın yazarı kimmiş? Onu söylüyordunuz söylemeyi unuttunuz.”* şeklinde tatlı bir konuşma geçti aramızda. Hep birlikte yazarı okuyup kim olduğunu öğrenip ifade ettik. Hatta güzel bir durum daha gelişti. Kitabı resimleyen kişinin kim olduğunu da merak ettiler. Kitabı resimleyen kişiye de kitaptan bakıp öğrendik. Yabancı ve Türk yazar ayırmalarının farkına varmaya başladılar. Kendi aralarında; *“Bu kitabın yazarı da yabancıymış. Türkçeye çeviren kişi ise Türk oluyor biz kitabı okuyabilelim diye.”* şeklinde konuşmalar geçti. (Eylem planı 8)

şekindedir.

Bunlara ek olarak uygulama sürecinin dışında sınıfta doğal olarak gelişen ve aşağıda ifade edilen iki durumun da yapılan etkinliklerin, öğrencilerin problem durumlarına çözüm yolları bulma ve okuma tutumu konusunda yararlı olduğunu gösterir nitelikte olduğu söylenebilir.

Etkinliğimiz bittikten 1.sınıflarla ilgilendiğim 2.sınıfların biraz dinlenmelerini istediğim zaman diliminde sınıfımızda materyal olarak kullandığımız mandalların kaloriferin arkasına düştüğünü gören 2.sınıflar hep birlikte mandalları nasıl alacaklarını araştırmaya başladılar. Sınıfta yine materyal olarak kullandığımız vileda çubuğunu almak için izin istediler. İzni alır almaz kaloriferin altından mandalları sallayarak çıkarmayı başardılar.

Uygulamalar yapıldıkça öğrencilerin kitaplara olan ilgilerinin daha çok arttığını gözlemledim. Ö3 adlı öğrencimin karşı sırasında oturan arkadaşına yaptığımız etkinlik şeklinde kitap okuduğunu gözlemledim. Ses tonu, mimikler, kitabı hem okuyup hem arkadaşına doğru tutması, arkadaşıyla kurduğu göz teması gibi davranışları beni model alması güzel bir gelişmeydi.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara bakıldığında, gerçekleştirilen uygulamaların araştırmanın temel amacı olan problem çözme becerisinin gelişimine birçok yararı olduğu gibi aynı zamanda temel dil becerilerinden biri olan yazma ile üst düzey okuma becerisi olan metinlerarası okumaya da fayda sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımın temel

amaçlarından biri olan öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirebilmenin de yine etkileşimli okumayla gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Süreç Değerlendirme Formu

Yapılan içerik analizi sonucunda, öğrencilerle süreç sonunda gerçekleştirilen süreç değerlendirme formundan elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrenci görüşleri

	Kategori	Kod	Frekans
Öğrenci Görüşleri	Hissettirdikleri	-eğlenceli	6
		-güzel	2
		-heyecanlı	2
		-mutluluk	5
	Kazandırdıkları	-problem çözme becerisi	2
		-okuma becerisi	6
		-konuşma becerisi	2
		-görsel okuma becerisi	2
		-yazma becerisi	2
		-dinleme	2
		-anlama	2
		-hafızayı geliştirme	2

Tablo 10'a göre, öğrenciler sürecin onlar için eğlenceli, güzel, heyecanlı ve mutluluk verici olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte karşılaştıkları problemleri çözebilme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma, dinleme ve anlama becerilerine katkı sağladığını aynı zamanda hafızayı da güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Bunlara ilişkin birkaç öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

Kitaplar çok güzeldi. İçinde çok güzel şeyler oluyordu. Heyecanlandırı herkesi ve eğlendirdi. (Ö1)

Kitap okuduğum için hafızam gelişti, bir de kelimeleri daha güzel okumaya başladım. (Ö2)

Çok mutlu oldum siz okurken hatta baştan sona ben okumak istiyordum. Hiç bırakmak istemedim. Bir daha yapmak istiyordum. Kitap okumayı önceden sevmiyordum. Kitaplar sayesinde okumam daha iyi oldu ve artık çok seviyorum kitap okumayı. Yazarken de çok hoşuma gidiyordu. Daha güzel yazmaya başladım. Düşündüğüm şeyleri yazmak çok hoşuma gidiyordu. (Ö4)

Kitap okuma isteği, yazma isteği, okuma mutluluğu geldi. (Ö5)

Araştırmada öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler de yine uygulamanın birçok akademik başarıya etki ettiğini gösterdiği gibi bununla birlikte öğrencilerin kitap okumaya motive olması ve olumlu bir okuma tutumu geliştirebilmesi için de onlara yarar sağladığını gösterir nitelikte olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birleştirilmiş sınıfta okuyan 2. sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma aracılığıyla problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmada elde edilen sonuçların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte etkileşimli

okumanın öğrencilerin bilişsel, dil, duygusal ve iletişim becerilerine de katkısı olduğu ifade edilebilir. Buna ilişkin olarak elde edilen sonuçlar içerisinde belirtilen yaratıcı düşünme, farklı bakış açıları geliştirme, olayları sorgulama, tahminlerde bulunma gibi bilişsel becerilere katkısı olduğu ifade edilebileceği gibi okuma sürecinden zevk alma, görsel okuma, kendini ifade edebilme, metinlerarası okuma, yazma becerisi ile birlikte kelime dağarcığına etkisi de dil gelişimi açısından gösterdikleri gelişime örnek olarak verilebilir.

Ayrıca merak, şaşkınlık, heyecan, empati ve doğru iletişim kurma, sınıf içi ve dışı olumlu davranış geliştirme gibi durumlar da öğrencilerin duygusal açıdan ve iletişim açısından gelişimine yönelik olabilir. Bunun yanında öğrencilerin gerçekleştirilen sürece yönelik olarak olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları, süreci eğlenceli, mutluluk verici, heyecanlı ve güzel olarak tanımladıkları bununla birlikte okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma gibi birçok dil becerisine faydası olduğunu da ifade ettikleri görülmektedir.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında birçok çalışmanın araştırma sonuçlarını desteklediği sonucuna varılmaktadır. Yapılan araştırmalar, etkileşimli okumanın çocuğun fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı kazanması, alıcı ve ifade edici dil becerisinin geliştirilmesi, kelime dağarcığının arttırılması, okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi gibi birçok beceriye katkı sağladığını göstermektedir (Elmonayer, 2013; Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş, 2013; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Kotaman, 2008; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Lever ve Senechal, 2011).

Araştırmanın problem çözmeye ilişkin sonuçları dikkate alındığında, literatürde bulunan çalışmalar da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ward'a (2007) göre, bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözüme kavuşturmaları konusunda, önceden okudukları kitaplardaki karakterlerin benzer problemi çözüme ulaştırma şekli çocuğa rehber olabilir. İfade edilen bu durumun, araştırmada elde edilen günlük yaşamla ilişkilendirebilme bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Aynı düşüncede olan Honig (2000) ve Burns (2016) de problemlerin çözümünde kitapların işe yarar araçlar olarak kullanılabileceğinden bahseder. Bu duruma ilişkin gerçekleştirilen başka bir çalışmada, Çelebi Öncü (2016), 5-6 yaş grubuna ebeveynleri aracılığıyla etkileşimli kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grubu bulunan araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubunda olan bireyler sosyal problemleri bulma ve çözüme kavuşturma konusunda kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Yine Bulunuz ve Koç (2018) tarafından gerçekleştirilen ve okul öncesi öğretmen adaylarının bütünlendirilmiş etkileşimli kitap okuma uygulamalarına yönelik görüş ve deneyimlerini değerlendirmeyi amaçladığı araştırmada, elde edilen görüşme ve gözlem kayıtları çocukların sürece aktif katıldıklarını, problem çözme, odaklanma, dinleme becerilerini aktif olarak sergilediklerini göstermektedir. Bununla birlikte 46-62 ay aralığında olan çocukların annelerinin etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmada, anneler etkileşimli kitap

okumanın çocuğun alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ile problem çözme ve hayal gücü gibi bilişsel süreçleri geliştirdiğini ifade etmiştir (Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2017). Fetting, Cook, Morizio, Gould ve Brodsky (2018), okul sonrası gerçekleştirilen etkileşimli okuma programı ile ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar, çocukların problem çözme, olumlu akran geri bildirim gibi becerileri desteklediğini ortaya koymuştur. Ayrıca Temiz (2019) çocukların sesli okuma aracılığıyla hikâyelerde bulunan problem ve olası çözümlerini daha rahat ürettiklerini ifade etmiştir.

Gerçekleştirilen çalışmanın birleştirilmiş sınıflarda yapılması ve problem çözme becerisi gibi üst düzey bir becerinin geliştirilmesinin amaçlanması, araştırmanın bazı noktalar açısından sınırlılıklarının olmasına neden olmuştur. Bu noktada ilk olarak özellikle ilkokul öğrencilerine yönelik olarak problem çözme becerisine ilişkin veri toplama araçlarının geliştirilmesinin büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte etkileşimli okumaya yönelik gerçekleştirilecek bundan sonraki araştırmalarda çalışma grubu olarak literatürde de daha az rastlanan ilkokul öğrencileriyle daha fazla çalışılmasının bu alanda sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara katkı sağlayacak nitelikte olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmada yirmi dört saatlik bir eğitim söz konusuysen bundan sonraki araştırmalarda bu süre arttırılıp süreç daha derinlemesine incelenebilir. Ayrıca etkileşimli okumanın birçok beceriye olan olumlu etkisi düşünüldüğünde, bu araştırmadaki gibi yine dezavantajlı grup olarak ifade edebileceğimiz iki dilli öğrenciler, öğrenme güçlüğü olan bireyler ve sosyoekonomik düzeyi düşük bireylerle de araştırmalar gerçekleştirilmesinin, birçok noktada fayda sağlayacağı düşünülmektedir.



ENGLISH VERSION

Introduction

To enable individuals to keep up with the changes and developments in a constantly changing and developing world, the objectives of the education that they receive from educational institutions should be examined. In line with these objectives, it is necessary to foster many high-level skills in individuals, such as taking responsibility, the ability to think and act independently, and being creative. In addition to these skills, problem-solving skills, which are one of the basic skills that should be fostered from an early age, are of great significance in the development of individuals. The development of this skill is important in terms of enabling individuals to adapt to real life (Değirmenci, 2020; Önder, 2010; Zembat and Unutkan, 2005).

Problem solving refers to people's use of the knowledge they have acquired in order to overcome the obstacles they encounter in their lives (Blanchard-Fields and Mienaltowski, 2006). Every individual encounters certain problems in his/her life. In parallel with the problems he/she encounters, he/she tries to overcome these problems with proposed solutions. In order to solve these problems that he/she faces and will face in the future, the individual must possess problem-solving skills (Kanbur and Memnun, 2020; Kaplan et al., 2016).

Reflecting the innovations required by the age on education systems can only be realised through teaching programmes. At this point, in the Turkish curriculum, which is prepared according to constructivism, the aim is for students to acquire many high-order skills, including problem-solving skills (İlgin, 2010). The primary goal in elementary school is to prepare individuals for life. When individuals encounter problems in real life, they should be able to propose solutions to those problems. For this reason, it is necessary to support individuals' problem-solving skills in their school lives (Çetin and Kurudayıoğlu, 2015). Akyol (2006) states that the concept of problem solving is presented in Turkish curricula as the resolution of conflict situations in texts and stories so that students can identify the problems they encounter and use these solutions in their daily lives. In fact, the Turkish curriculum currently in use also states that the development of students' skills in recognising existing problems, suggesting solutions for these problems and reaching conclusions is to be realised through texts and books (MEB, 2018). Likewise, Forgan (2003) and İlgin (2010) state the necessity of designing appropriate

literacy activities by using written texts such as stories, fairy tales and poems in the process of fostering problem-solving skills in educational environments. One of these activities is interactive book reading. Interactive book reading is a guide for how solutions can be found to similar problems included in the activities (Karadoğan, 2020).

Interactive (dialogic) book reading is a way of reading which allows the positions of the teacher who reads the story and the students listening to the story to change during the process, and which, since the teacher is both an active listener and questioner, produces a series of standard behavioural situations (Gormley and Ruhl, 2005; Vally, 2012; Whitehurst et al., 1994). In this process, the teacher gives students the opportunity to express their thoughts, and by asking questions, he/she allows students to expand their imaginations and present different ideas (Gormley and Ruhl, 2005; Vally, 2012). Through the interactive book reading activity, the teacher confronts the students with problem situations in the stories shaped with examples from daily life. Students who encounter these problem situations develop their problem-solving skills for the situations occurring in the story by involving themselves in a thinking process and basing them on their own lives (Karadoğan, 2020; Karakaş, 2021). Based on the stages of the interactive book reading approach, problem situations and activities aimed at problem solving enable students to improve their problem-solving skills and to think of various solution proposals (Güneş, 2007).

When the literature is reviewed, it can be seen that there are many studies examining the effect of the interactive book reading approach according to various variables (Akoğlu et al., 2014; Çetinkaya et al., 2018; Hargrave and Sénéchal, 2000; İlhan, 2019; Karadoğan, 2020; Maul and Ambler, 2014; Tetik and Erdoğan, 2017). In studies on the development of language skills, it is stated that through interactive book reading, vocabulary increases in fourth grade primary students (Çetinkaya et al., 2018), 48-60 month-old children (Tetik and Erdoğan, 2017), and preschool children (Hargrave and Sénéchal, 2000). Karadoğan (2020), on the other hand, stated in the study she conducted with second grade primary students that reading interactive books positively affected and improved their reading comprehension and attitudes towards reading. Moreover, positive results were also found in studies investigating the effect of interactive reading on receptive and expressive language skills (Akoğlu et al., 2014; İlhan, 2019). In a study conducted abroad, it was concluded that dialogic reading increased the language development levels of children with language disorders (Maul and Ambler, 2014). As can be seen in the aforementioned studies, the conducted studies generally focus on language skills, and preschool students are generally preferred as the study group. At this point, the descriptive content analysis study carried out by Yurtbakan (2020) also supports this. In the study, postgraduate studies conducted on interactive book reading in Turkey and abroad between the years 2008-2018 were examined. The results of the study revealed that the conducted studies mainly focused on the effect of interactive reading on language development and that they mostly worked with preschool and younger age groups. Few studies have been found involving primary school students. However, within the primary school

structure, the educational activities of students of different ages and grades in multigrade classes are more difficult than the activities of students in independent classes. Individuals who study in a multigrade classroom need to have certain experiences in order to solve the problems they encounter and make sound decisions (Karaman, 2006). In their study, Saraçoğlu et al. (2012) stated that in terms of scientific process skills, including problem-solving skills, the achievement of students in multigrade classes was lower than that of students in independent classes. Moreover, considering the fact that students in multigrade classes are more passive during the lesson and have difficulties in the evaluation and feedback stages (Gönül, 2019), it is of great importance that these students acquire problem-solving skills.

At this point, it is thought that this study, which aims to develop problem solving skills different from the language skills of primary school students in multigrade classes, which we can express as the disadvantaged group, will contribute to the literature. The aim of the study conducted in this context is to develop the problem-solving skills of second grade primary students studying in multigrade classes through interactive book reading activities.

Method

Research Model

Action research, which is one of the qualitative research approaches, was used in the study. Action research is defined by Johnson (2014) as “a process aimed at understanding and improving the quality of teaching in a real classroom setting; a type of research that is preplanned, organized and can be shared with other interested persons”. The aim of this study is to develop students’ problem-solving skills through interactive book reading. Within the scope of this aim, an attempt was made to develop the problem-solving skills of the students in line with an action plan in which the teachers were also involved in the process.

Determination of research topic and design: The topic of the research was determined with the question, “How can I improve children’s problem-solving skills through children’s books?” asked by the academic researcher, who conducts studies in the field of children’s books and children’s literature. The researcher, who conducted field research, began to examine children’s books that contained problem situations and specified 12 children’s books that would benefit the development of problem-solving skills. She decided that the best method to be used in a research study aiming to develop problem-solving skills through children’s books was, due to its characteristics, the action research method. With regard to carrying out this type of implementation, the researcher, who considered the principle of benefit to the child, believed that it would be more beneficial to select a student group that was less likely to encounter the selected children’s books. Furthermore, due to the nature of action research, the fact that the person conducting the process knew the class and was the teacher of the class herself was a situation that would increase the reliability of the research and would benefit the students,

and so the academic researcher communicated with the researcher who was the teacher and discussed how such an implementation could be made with her class. The researcher who was the teacher taught a multigrade class in a village school in the central district of Kars. The researcher who was the teacher, who stated that the research would benefit her students not only in the development of problem-solving skills, but also in the development of the children in several ways, accepted the study. Furthermore, the fact that the researcher who was the teacher had a master's degree in classroom education also assisted her in mastering the research process.

Selecting the practice school and participants: While determining the study group of the research, convenience sampling, which is one of the purposive sampling methods, was selected. This method adds rapidity and practicability to the research by the selection of a case that is nearby and easily accessible (Yıldırım and Şimşek, 2016). The study group of the research includes six second grade students who continued their education in a multigrade classroom in a village school in the central district of Kars in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Demographic information about the study group is shown in Table 1.

Table 1. *Demographic Information for Study Group*

Student	Gender	Age	Mother's Education Level	Father's Education Level	Mother's Occupation	Father's Occupation
S1	Female	8	Primary	High School	Housewife	Village Headman-Farmer
S2	Male	8	High School	Secondary	Housewife	Farmer
S3	Female	8	Secondary	Primary	Housewife	Farmer
S4	Female	8	High School	Secondary	Housewife	Worker
S5	Female	9	Secondary	High School	Housewife	Civil Servant-Woodman
S6	Male	9	Secondary	Secondary	Housewife	Farmer

When Table 1 is examined, it can be seen that two of the six students are boys, while four are girls, and that two students were nine years old, while the other four students were eight. In addition, the information obtained from the diaries kept by the researcher, who is a teacher, also helps to have information about the personal characteristics of the students. Statements related to this are presented in Appendix 1.

Preparation and implementation of action plans: In the research, following the reviews that were made, 12 books were specified that would benefit the acquisition of problem-solving skills and which included problem solving as a theme. While these books were being selected, an attempt was made to determine the adequacy of the books by obtaining the opinion of an expert who has a doctorate in the field of classroom education and works in the field of social problem-solving skills. As a result of the

expert review, it was concluded that the books would be beneficial for children to find solutions to problems they would encounter in daily life, and that the processing of similar topics through different characters in some books, and the presence of themes and characters that would appeal to this age group in general would help the researchers in using these books. Information about the books is shown in Appendix 2.

The selected books were prepared in line with the steps of interactive book reading with the aim of developing students' problem-solving skills (Ergül et al., 2015), and each action plan was implemented in 4 lesson hours per week for a total of 24 hours. While determining the duration of the study, the relevant research was taken into account, and the observations of the researcher who was the teacher provided information that the data had reached saturation and activities related to the books were carried out during this period.

In the action plans prepared in accordance with the stages of interactive book reading, the process was planned as before reading, during reading and after reading. A total of 9 activities were written for before, during and after reading in line with the content of the book. An example of a prepared action plan is shown in Appendix 3. Statements about the data collection process in the researcher's diary are presented in Appendix 4.

Data collection, analysis and credibility: In line with the aim of the research, various data collection techniques were used to collect data. In the conducted study, a literature review was carried out by the researchers while deciding on the data collection tools. A measurement instrument that could measure problem-solving skills suitable for second grade primary school level was sought, but a suitable measurement tool could not be found. This is seen as a limitation of the research. In the table below, information about the data collection tools used in the study is given.

Table 2. *Data collection tools*

Data collection tools used before implementation	Data collection tools used in the implementation process	Data collection tools used after implementation
1.Researcher's diary	1.Researcher's diary	1.Researcher's diary
2.Teacher observation form for problem-solving skills	2.Teacher observation form for problem-solving skills	2.Teacher observation form for problem-solving skills
3.Case study form containing a problem situation (pre-implementation)	3.Product evaluation form	3.Case study form containing a problem situation (post-implementation)
*	*	4.Process evaluation form

Researcher's diary: The researcher's diary is a notebook in which the researcher records his/her observations during the implementation process (Galili, 2014). The researcher who was the teacher

wrote down the positive or negative situations, feelings and thoughts that she experienced before, during and after the action research process, stating the date in the diary simultaneously.

Teacher observation form for problem-solving skills: The observation form is a form consisting of open-ended and closed-ended questions that the researcher is expected to fill in at the end of each session and in which he/she shares the observations that he/she naturally makes during the session (Yıldırım and Şimşek, 2016, p.169). Developed by the researchers, this observation form was prepared in order to determine the students' approaches to the problem situations they encountered. While preparing the form, the literature on the problem-solving process was reviewed and the items were written by utilising the literature. The form was then examined by three academicians who are experts in the field of classroom education and was given its final shape by making the necessary changes and revisions. The form, which was also piloted by being administered to two teachers, consists of 8 items and was implemented as a 3-point Likert scale: 1 (poor), 2 (improvable), and 3 (good). The highest score that can be obtained from the form was determined as 24. The scores that each student obtained from the items before the implementation, after each action plan and after the implementation were added up and fourteen observation scores were determined.

Case study form containing a problem situation: This form, which included a case study text containing a problem case and questions was administered to the students one-on-one by the teacher before and after the implementation. The text named "My Big Brother and Me", which is included in a second grade Turkish textbook approved by the Ministry of National Education and which the students had not used in their Turkish lessons, was used (İlgin, 2010). The text and the questions related to the text were examined by the researchers, the necessary additions and deletions were made to the questions, and they were also examined by three academicians who are experts in the field of classroom education. The prepared form was read to a second grade student and given its final shape. The scoring method performed by İlgin (2010) was used to score the questions in the form. The highest score that can be obtained from the form was determined as 65. Information regarding the scoring method is given in detail in the Results section.

Product evaluation form: In this form prepared by the researchers, the headings were determined based on the questions before, during and after reading prepared in accordance with the interactive reading process that forms the basis of the action plan. In addition, the question classification outlined by Başaran (2020) was also utilised. The prepared form was revised by benefiting from the opinions of three academicians who are experts in the field of classroom education, and was given its final shape. The answers given were scored as poor (1), improvable (2) and good quality (3). The form was completed in line with the data collected from the students during the action plan, and accordingly, an attempt was made to determine how well the students progressed from the beginning to the end of the process. After the assessment made by one of the researchers, for the sake of reliability, one of the action

plans was rescored by another academician who is an expert in the field of classroom education. The obtained results were found to be compatible with each other.

Process evaluation form: The interview is a data collection tool that enables information to be obtained about the experiences, feelings, thoughts, comments and attitudes of the individual regarding the research topic (Bengtsson, 2016). In the research, the process evaluation form prepared by the researchers was administered in order to determine the students' feelings and thoughts. The prepared form was examined by the two researchers and three academicians who are experts in the field of classroom education, and revisions were made where required. In addition, the questions in the prepared form were read to one second grade student, and the parts that were unclear were revised. The questions in the process evaluation form are aimed at determining the students' feelings about the implemented action plan, describing the process, and the benefits it provides. The questions in the form were asked by the researcher who was the teacher in a quiet setting, by taking the individuals one by one to the classroom, and the answers given by the students were recorded on a voice recorder.

Data Analysis

In the research, both quantitative and qualitative data analysis were used to analyse the collected data. In the analysis of the quantitative data, the scores obtained from the case study form containing a problem situation, the teacher observation form for problem-solving skills, and the product evaluation form were presented as pre- and post-scores by performing descriptive analysis, and it was examined whether there was an increase in the results obtained.

In the analysis of the qualitative data, the data obtained from the researcher's diary and the process evaluation form were examined using content analysis. In this type of analysis, various concepts and relationships between concepts are revealed in order to explain the data (Yıldırım and Şimşek, 2016). The analysis of the data began with the transfer of the diary kept by the researcher who was the teacher, and the process evaluation form which was completed with the students at the end of the process, to a computer environment. Then, the data analysis process suggested by Rubin and Rubin (2005) was used. By reading the data transferred to the computer several times, common concepts and ideas related to the data were found. After the coding, the codes that were related to each other were grouped and the categories were created.

In the data analysis, an expert review was conducted by obtaining the opinion of another expert who has a doctorate in classroom education and has conducted studies on content analysis. As a result of the expert review, the necessary revisions were made. Regarding this situation, for example, the data obtained from the researcher's diary were presented under three themes, but in line with the views of the expert, a fourth category, which was expressed as "contribution to communication skills", was added to the analysis. The students' identities are not included in the presentation of the data obtained from the study, and the students are represented by codes as S1, S2, etc.

Validity and Reliability

Validity and reliability in qualitative studies have brought to the fore the concept of ‘credibility’ proposed by Lincoln and Guba (1986) (as cited in Arastaman et al., 2018). In this study, long-term interaction with the students, triangulation in data collection and analysis, detailed descriptions of the research process, direct quotations from the statements of the researcher who was the teacher and of the students, and the roles of the researchers in the process can be considered as elements that increase the validity and reliability of the research (Arastaman et al., 2018; Başkale, 2016).

At the beginning of the research process, the researcher who was the teacher met the parents of the students with whom she would implement this action plan, explained the process, and obtained their permission through the parental consent form. Then, she informed her students that she would have them do exercises through book reading, an activity that they liked very much.

In terms of strengthening the qualitative dimension of research, long-term interaction with students is an important dimension for increasing credibility (Creswell and Miller, 2000). In this regard, the teacher, who had been with her students for a long time, was well acquainted with their cognitive and affective characteristics, and this situation was very beneficial for planning, organising and developing the action research process. Interaction is of great importance especially in determining teachers’ observations before and after the implementation.

Another thing that is done to increase the quality of research is triangulation in analysis of the data (Hesse-Biber and Leavy, 2011, McMillan and Schumacher, 2010). The data were analysed as stated and a review by an expert in the field was sought. In addition, detailed explanation of the research process (for example, personal information about the students, the books used within the scope of the action plan, the data collection tools and data analysis, etc.) is also an important element for the transferability and credibility of the research. In fact, in this way, it is thought that rather than generalisation, as stated by Mills (2011), this will be a guide for similar research studies as it includes actions aimed at obtaining and improving knowledge about how students can learn better and how teaching activities are carried out by teachers as researchers in a learning environment. In addition, direct inclusion of the teacher’s views in order to support the obtained findings can be said to increase the quality of the study.

Ethical Permission for the Study

In the current study, all the rules to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were complied with. None of the actions specified under the heading “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, was taken.

Ethics approval documents: Name of the institution conducting the ethical evaluation: Kafkas University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee.

Date of the ethical review decision: 05.11.2021.

Ethical review document issue number: E-39893.

Results

Results Regarding the Case Study Form

The information related to the scoring of the case study form is shown in Table 3.

Table 3. *Scoring of case study form*

Questions	Scoring	Total Score
1. Your brother loves you very much. He always wants to play games with you and have you read to him. What would you do if you were a big brother?	Creative= 27 (3x9) Irrelevant= 0	27
2. You love your big brother very much. You always want to spend time with him. What would you do if you were in Erkan's place?	Ordinary= 15 (3x5)	
3. Your little boy comes to you crying. He says he wants to play games with his big brother. What would you do if you were a mother?		
4. What is the best solution you wrote for Erkan, his big brother and mother? Why?	Creative= 9 Irrelevant= 0 Ordinary= 6 States the reason= 3	12
5. What could happen in the end?	Predicting the result= 12	12
6. What problems are there in the text? Which of these problems is the main problem? What solutions did you suggest?	Problems= 6 (2x3) Main Problem= 2 Solutions= 6 (2x3)	14
Total Score		65

The scores that the students obtained from the case study form before and after the implemented action plan are presented in Table 4.

Table 4. *Pre-Scores and post-scores for case study form*

Student	Pre-Score	Post-Score
S1	17	46
S2	9	46
S3	40	53
S4	29	43
S5	21	37
S6	29	40

The highest score that the students could obtain from the case study form was determined as 65. According to this table, it can be seen that following the implementation, the scores obtained by the students from the answers they gave to the questions asked about problem solving increased. However, it is concluded that in the post-implementation, the students could not achieve full scores from the form, as in the pre-implementation. It can be said that the lowest increase between the pre-score and the post-score was for the student named S6 with an increase of 11 points, while the highest increase was for the student named S2 with an increase of 37 points.

Results Regarding the Teacher Observation Form

The table related to the teacher observation form is presented in Table 5.

Table 5. *Teacher observation form*

Behaviours to be observed in the student	1	2	3
1. Understands the problem situation in the text.			
2. Defines what the problem in the text is.			
3. Solves the problem in the text by dividing it into sections/parts.			
4. Offers several solutions for the problem in the text.			
5. Evaluates the solutions he/she has offered for the problem situation in the text.			
6. Selects the most appropriate solution to the problem in the text.			
7. Insists on the correctness of the solution he/she has chosen for the problem in the text.			
8. When he/she realises that the solution he/she has chosen for the problem in the text is not appropriate, he/she makes a reassessment.			

The results of the observation forms filled by the teacher before the implementation, after each action plan and following the implementation are given below.

Table 6. *Scores given in observation form*

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Pre-Implementation	16	18	19	19	11	19
AP1	14	14	20	17	10	19
AP2	14	20	18	16	11	18
AP3	16	18	20	16	13	18
AP4	16	21	22	18	10	19
AP5	18	20	20	18	12	21
AP6	20	20	21	20	13	20
AP7	20	22	21	18	11	20
AP8	22	23	22	19	11	21
AP9	23	24	22	21	12	21
AP10	24	22	24	20	14	21
AP11	21	22	22	21	12	22

AP12	22	22	22	20	20	22
Post-Implementation	24	24	24	22	21	22

AP= Action Plan

The highest score that the students could obtain from the observation form was determined as 24. According to Table 6, it can be seen that although the scores obtained by the students from the teacher observation form both increased and decreased during the implementation process, the scores of all students increased in the post-implementation compared to the pre-implementation. Moreover, it is concluded that the students named S1, S2 and S3 received full scores in the post-implementation. Furthermore, it is concluded that the lowest increase between the pre- and post-scores was in the students named S4 and S6 with an increase of 3 points, while the highest increase was in the student named S5 with an increase of 10 points.

Results Regarding the Product Evaluation Form

The scoring of the product evaluation form is shown in Table 7.

Table 7. *Scoring of product evaluation form*

Before Reading	1	2	3
Questions above the text (Prediction)			
During Reading	1	2	3
In-depth meaning-making questions (Vocabulary)			
Measuring reading while reading (Questions about the course of the story)			
After Reading	1	2	3
Intratextual questions (5W1H)			
Questions requiring in-depth meaning-making (Identifying problem situations)			
Questions requiring in-depth meaning-making, extratextual questions (Generating solutions to problem situations)			
Intertextual meaning-making questions			

The scores that the students obtained from the product evaluation form after each action plan are presented in Table 8. The items on the form were divided into three as before reading, during reading and after reading, and scoring was done in this way.

Table 8. Scores given in product evaluation form

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Action Plan	BR:1	BR:1	BR:1	BR:1	BR:1	BR:1
1	DR:2	DR:3	DR:3	DR:3	DR:3	DR:3
	AR:3	AR:2	AR:3	AR: 3	AR:2	AR:3
Total Score	6	6	7	7	6	7
Action Plan	BR:1	BR:1	BR:1	BR:1	BR:1	BR: 1
2	DR:2	DR:2	DR:2	DR:2	DR:1	DR:1
	AR:1	AR:1	AR:2	AR:3	AR:1	AR:2
Total Score	4	4	5	6	3	4
Action Plan	BR: 1	BR:1	BR:1	BR: 1	BR:1	BR:1
3	DR:2	DR:1	DR:2	DR:3	DR:2	DR:2
	AR:3	AR:2	AR:2	AR:2	AR:1	AR:2
Total Score	6	4	5	6	4	5
Action Plan	BR:1	BR:1	BR:1	BR:1	BR:1	BR:1
4	DR:2	DR:1	DR:2	DR:2	DR:2	DR:2
	AR:2	AR:2	AR:2	AR:3	AR:2	AR:3
Total Score	5	4	5	6	5	6
Action Plan	BR:2	BR:2	BR:1	BR:1	BR:1	BR:1
5	DR:2	DR:2	DR:2	DR:1	DR:2	DR:2
	AR:2	AR:2	AR:2	AR:2	AR:2	AR:3
Total Score	6	6	5	4	5	6
Action Plan	BR:2	BR:2	BR:1	BR:1	BR:2	BR:2
6	DR:3	DR:2	DR:2	DR:2	DR:2	DR:2
	AR:3	AR:2	AR:3	AR:3	AR:2	AR:3
Total Score	8	6	6	6	6	7
Action Plan	BR:3	BR:3	BR:3	BR:2	BR:2	BR:2
7	DR:3	DR:2	DR:2	DR:3	DR:2	DR:2
	AR:3	AR:3	AR:3	AR:3	AR:1	AR:3
Total Score	9	8	8	8	5	7
Action Plan	BR:2	BR:2	BR:2	BR:3	BR:2	BR:2
8	DR:2	DR:2	DR:2	DR:3	DR:2	DR:2
	AR:3	AR:3	AR:2	AR:2	AR:2	AR:2
Total Score	7	7	6	8	6	6
Action Plan	BR:2	BR:3	BR:3	BR:3	BR:2	BR:2
9	DR:3	DR:3	DR:3	DR:3	DR:2	DR:3
	AR:3	AR:3	AR:2	AR:3	AR:3	AR:2
Total Score	8	9	8	9	7	7
Action Plan	BR:2	BR:3	BR:3	BR:3	BR:3	BR:2
10	DR:3	DR:3	DR:2	DR:3	DR:2	DR:3
	AR:3	AR:3	AR:3	AR:3	AR:2	AR:3
Total Score	8	9	8	9	7	8
Action Plan	BR:2	BR:3	BR:3	BR:3	BR:3	BR:2
11	DR:3	DR:3	DR:2	DR:3	DR:3	DR:3
	AR:3	AR:3	AR:3	AR:3	AR:2	AR:2
Total Score	8	9	8	9	8	7
Action Plan	BR:3	BR:3	BR:3	BR:3	BR:3	BR:3
12	DR:3	DR:3	DR:3	DR:3	DR:3	DR:3
	AR:3	AR:3	AR:2	AR:2	AR:3	AR:2
Total Score	9	9	8	8	9	8

BR= Before Reading; DR= During Reading; AR= After Reading

As can be seen in Table 8, when the scores obtained by the students from the product evaluation form are examined, there was an increase in the scores they obtained before, during and after reading as the process progressed. In particular, it is concluded that all students' scores obtained after the 8th action plan increased until the end of the process. It can be seen that following the final implementation, the students named S1, S2 and S5 received full scores from the form.

Researcher's Diary

Results related to the researcher's diary are presented in Table 9.

Table 9. Contribution to children of reading interactive children's books

Theme	Category	Code	Frequency
The Contribution to Children of Reading Interactive Children's Books	Contribution to Cognitive Skills	-recognising problem situations and offering solutions	5
		-association with daily life	5
		-creative thinking	2
		-developing different perspectives	4
		-investigating events	2
	Contribution to Language Skills	-making predictions	5
		-ability to focus on the process	4
		-enjoying the reading process	10
		-visual examination and interpretation	6
		-ability to express oneself	2
		-intertextual reading	2
		-development of writing skills	3
		-development of vocabulary	2
		-understanding the main idea and emotion	6
		-awareness of the reading process	2
	Contribution to Emotional Skills	- reviewing the book	2
		-interest in books with animal characters	3
		-author awareness	2
		-wonder	3
		-curiosity	6
Contribution to Communication Skills	-being happy when finding the truth	3	
	-being excited	2	
	-empathising with the hero	2	
	-giving confident answers	2	
	-developing positive behaviour inside and outside the classroom	2	
	-establishing correct communication with each other	2	

As a result of the content analysis, the data obtained from the researcher's diary were gathered under the theme of "The Contribution to Children of Reading Interactive Children's Books". The theme is explained under four categories as "contribution to cognitive skills", "contribution to language skills", "contribution to emotional skills" and "contribution to communication skills".

Examining the examples obtained from the researcher's diary, although the researcher was not yet halfway through the process, she stated,

One of the positive developments that occurred after the book activities is that they now know that when there are disagreements with each other, this is a problem. The idea that we should do something to solve this problem together began to dominate in the classroom environment. An example of this is that when two students were arguing, this was reported by the other students. When I went up to them and asked, 'Yes, what is the problem?' they replied, 'Teacher, we have solved our problem by apologising to each other.' My other students with whom I did the activity also shed light on the solution of problem situations that will occur later by saying, 'There will be such problems, but we must agree among ourselves, not by telling the teacher anymore. (Action Plan 4).

This in fact shows that the implementations had a positive effect on the students. Furthermore, when it came to the final implementation, the researcher stated that in addition to recognising problem situations and making sense of them, students were also successful in skills such as generating different solutions to problems, saying,

The students easily perceived the problems we wished to present in the story. They even succeeded in developing a different perspective while generating solutions to these problem situations. An example of this would be the idea of learning with the help of books to find out who made the mess on the mole's head. (Action Plan 12).

Moreover, the researcher stated that the students' problem-solving skills also improved during the evaluation stage at the end of the process, with the following words:

It took less time for them to identify the problem situations in the text compared to the previous implementation. The students gave answers to the questions by better analysis of the concepts of the problem and problem situation. (Post-implementation of the case study form)

The researcher also gave an example of how individuals generated solutions to problem situations they were in, saying,

Under the heading of developing problem-solving skills that we wish to give with these books, students are able find solutions to the problems they encounter and put them into practice. As an example of one of these, my student S3 often has a dental problem that has become chronic. When we all discussed this together in class, we mentioned the importance of cheese in the conversation about what foods we should eat. However, S3 is a student who does not like cheese at all and is also prejudiced against cheese. She does not even allow her family to eat it with her. When S3 began to have problems with her tooth and after this issue was discussed, she allowed her family to eat it. Then, a few days later, she herself gradually began to try cheese and eat it. When she came and shared this with us in class, her friends congratulated her and laughed among themselves, saying, 'Because you eat cheese, you won't have a toothache, so you've found a solution to your problem. (Action Plan 7)

It is concluded that in addition to problem-solving skills, the students also benefitted in terms of intertextual reading and association with daily life. As an example of this, a statement in the diary is as follows:

There was an event in the book. A girl was spinning yarn with her mother. Two days after this book was read, I came across this conversation by two of my students. One student had learned something about straightening threads by passing them through the hands. With a thread in her hand, she and the other student were trying to straighten this thread. One student was saying, 'Oh, this is the Ice Dragon book that we read; the girl's mother also had it in her hand. My grandmother does the same.' The fact that she drew attention to a section shown in a small visual in the book is an important detail. (Action Plan 9)

After another implementation, the researcher made comments about what the students thought in intertextual terms, saying,

After reading the book, some students stated that they liked this book more than others. At the end of the story, in the questions about association with other books, we talked about which of the other books this book was more similar to. We talked about what the sheep had a problem with, and with my directions, we agreed that the physical features in this book should come to the fore. They stated that this book was similar to the book named 'Giraffe Problems'. In their own words, they asserted that some events were the same. (Action Plan 10)

The researcher expressed another example as follows:

They generally defined the mess on the mole's head as a hat. They compared the mole asking other animals to find the mess on its head in this story to Bertie asking other animals to find the moon in the story 'Who Stole the Moon?'. The fact that they grasped this situation and connected it with a story they had read before is an important development. (Action Plan 12)

It can be concluded that the interactive reading was also beneficial for students in terms of writing skill, which is one of the basic language skills. One of the relevant statements is as follows:

Students made fewer typos when creating written documents. Furthermore, they began to write their texts more carefully. (Action Plan 10)

Another statement in the diary is,

As soon as I forgot to mention the author of the book before beginning the book, the students immediately warned me. We had a pleasant conversation between us: 'Teacher, who is the writer of the book? You were going to tell us that and you forgot to say it.' We all read the name of the author together, learned who he was and stated it. In fact, another pleasant situation developed. They also wondered who the illustrator of the book was. We also learned about the illustrator of the book by looking at the book. They began to notice the distinctions between foreign and Turkish writers. They talked among themselves, saying, 'The author of this book is also a foreigner. The person who translated it into Turkish is a Turk, so that we can read the book as well. (Action Plan 8).

In addition to these, it can be said that the following two situations, which developed naturally in the classroom outside of the implementation process, show that the activities performed were beneficial to the students in terms of finding solutions to problem situations and reading attitudes.

After our activity was over, during the time period when I wanted the 2nd graders I was dealing with to rest a bit with the 1st grades, the 2nd graders, who saw that the clothes pegs that we used as material in our classroom had fallen behind the heater, began to investigate together how to retrieve the clothes pegs. They asked for permission to take the mop stick that we used as a material in the classroom. As soon as they had obtained permission, they managed to get the pegs out from under the heater.

I observed that as the implementations progressed, the students' interest in the books increased more. I observed that my student named S3 was reading a book to her friend sitting at the opposite desk, in the form of the activity we did. The fact that she modelled her behaviours on mine, such as her tone of voice, her facial expressions, the way she read the book while holding it towards her friend, and the eye contact she made with her friend, was a nice development.

When we look at the findings obtained from the researcher's diary, we can see that the activities carried out had many benefits not only for the development of students' problem-solving skills, which is the main aim of the research, but also for writing, which is one of the basic language skills, and for

intertextual reading, which is a high-level reading skill. Furthermore, it can be said that thanks to the activities carried out with interactive reading, the students' ability to associate what they had learned with daily life, which is one of the main goals of the constructivist approach, also improved.

Process Evaluation Form

As a result of the content analysis, the data obtained from the process evaluation form completed with the students at the end of the process are presented in Table 10.

Table 10. *Students' Feedback*

	Category	Code	Frequency
Students' Feedback	What the process made them feel	-fun	6
		-lovely	2
		-excited	2
		-happy	5
	What they gained from the process	-problem-solving skill	2
		-reading skill	6
		-speaking skill	2
		- visual reading skill	2
		-writing skill	2
		-listening skill	2
		-comprehension skill	2
		-memory enhancement	2

According to Table 10, the students stated that the process was fun, lovely, exciting and pleasing for them. In addition, they stated that it contributed to their ability to solve the problems they encountered, and to their reading, speaking, writing, visual reading, listening and comprehension skills, and that it also strengthened the memory. Some of the students' views on these topics are presented below:

The books were lovely. There were so many nice things going on in them. They excited and entertained everyone. (S1)

Because I have read books, my memory has improved, and I have also begun to read words better. (S2)

I was very happy while you were reading, and indeed, I wanted to read from beginning to end. I never wanted to stop. I wanted to do it again. I didn't use to like reading before. Thanks to the books, my reading improved and now I love reading books. I also enjoyed writing. I started to write better. I really enjoyed writing down what I was thinking. (S4)

The desire to read, the desire to write, the happiness of reading came over me. (S5)

It can be said that the data obtained from the students' views in the research also show that the implementation had an impact not only on numerous academic achievements, but also benefited students in terms of motivating them to read books and developing a positive attitude towards reading.

Discussion, Conclusion and Recommendations

It can be said that the results obtained in the study, which aimed to improve the problem-solving skills of second grade students studying in a multigrade class through interactive book reading, contributed positively to the development of the students' problem-solving skills. Furthermore, it can

be stated that interactive reading also contributed to the students' cognitive, language, emotional and communication skills. In this regard, it can be stated that interactive reading contributed to cognitive skills such as creative thinking, developing different perspectives, investigating events, and making predictions, and also that enjoyment of the reading process, visual reading, the ability to express oneself, intertextual reading, and writing skills as well as the effect on vocabulary can be given as examples of development in terms of language development.

Moreover, situations such as curiosity, wonder, excitement, establishing empathy and correct communication, and developing positive behaviour inside and outside the classroom may also serve the development of students emotionally and in terms of communication. In addition, it can be seen that the students had positive feelings and thoughts about the process, that they described the process as fun, pleasing, exciting and lovely, and that they also stated that it was beneficial for numerous language skills such as reading, writing, listening, speaking, and visual reading.

When we look at the studies in the literature, we can conclude that many studies support the research results. Previous studies show that interactive reading contributes to many skills such as the child's acquisition of phonological awareness and print awareness, development of receptive and expressive language skills, vocabulary enhancement, acquisition of reading comprehension skills, and development of a positive attitude towards reading (Elmonayer, 2013; Ergül et al., 2013; Ergül et al., 2016; Kotaman, 2008; Opel et al., 2009; Lever and Sénéchal, 2011).

Furthermore, when the results of the research on problem solving are considered, the studies in the literature also support the results of the research. According to Ward (2007), with regard to finding solutions to problems that individuals face in their daily lives, in books that children have read before, the way the characters solve similar problems can guide the child. It can be said that this supports the finding of association with daily life obtained in the present study. Honig (2000) and Burns (2016), who have the same opinion, also mention that books can be used as useful tools in solving problems. In another study conducted in this regard, Çelebi Öncü (2016) carried out an interactive book reading activity for the 5-6 year-old group through their parents. The results of the research with experimental and control groups revealed that the individuals in the experimental group were more successful than those in the control group in finding and solving social problems. In the study carried out by Bulunuz and Koç (2018), which aimed to evaluate the views and experiences of preschool teacher candidates on integrated interactive book reading activities, the obtained interview and observation records showed that children actively participated in the process and actively demonstrated their problem-solving, focusing and listening skills. Furthermore, in a study in which the opinions of mothers of children aged between 46-62 months were obtained about the interactive book reading process, the mothers stated that interactive book reading improved their child's receptive and expressive language skills, as well as their cognitive processes such as problem solving and imagination (Yıldız et al., 2017). Fettig et al. (2018)

aimed to improve primary school students' social-emotional skills with an after-school interactive reading programme. The results revealed that the programme supported the children's skills such as problem solving and positive peer feedback. In addition, Temiz (2019) stated that children identified the problems and generated possible solutions in the stories more easily through reading aloud.

The fact that the study was carried out in multigrade classes and that the aim was to develop a high-level skill such as problem-solving skill led to limitations in the research concerning certain points. In this regard, firstly, it is thought that the development of data collection tools related to problem-solving skills, aimed especially at primary school students, will be of great benefit. In addition, it is thought that in future studies on interactive reading, working more with primary school students, who are less commonly seen as a study group in the literature, will be of benefit to classroom teachers and researchers in this field. While in this study, there were twenty-four hours of training, in future studies, this period can be increased and the process can be examined more deeply. Furthermore, considering the positive effect of interactive reading on numerous skills, it is thought that conducting research with bilingual students, individuals with learning disabilities and individuals with low socioeconomic level, whom, as in this study, we can define as disadvantaged groups, will be beneficial in many respects.

Statement of Responsibility

Ezgi Çetinkaya Özdemir and Ela Kurnaz contributed equally to the design and implementation of the research, the analysis of the results, and the writing of the manuscript.

Conflicts of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Kaynakça

- 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.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Başaran, M. (2020). Metinler ve metinlerle ilgili anlam kurma soruları. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* (2. baskı) içinde (s. 283-310). Ankara: Pegem.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Blanchard-Fields F. & Mienaltowski A. (2006). *Decision making and everyday problem solving*. In *encyclopedia of gerontology*. 2nd ed. Birren J.E. JE (Eds). 350-358. New York: Academic Press.
- Bulunuz M. & Koç, D. (2018). The evaluation of pre-service preschool teachers' experiences and views regarding integrated guided reading practices. *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2018.1556458.
- Burns, G. W. (2016). *Çocuklar ve Ergenler İçin 101 Tedavi Edici Öykü: Terapide Metafor Kullanımı*. Ankara: Nobel.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. G. & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 11(60), 705-715.
- Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca A.D., Tufan, M. & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Tufan, M. & Kesiktaş, D. (Eylül 2011 – Eylül 2013) – TÜBİTAK tarafından desteklenen 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın Etkililiğinin İncelenmesi (Proje No.111K161).
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-204.
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K. & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448.
- Forgan, J. W. (2003). "Introduction to problem solving". Teaching problem solving through children's literature. America: Teacher Ideas Press.
- Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 568- 576.
- Gormley, S., & Ruhl, K.L. (2005). Dialogic shared storybook reading: An instructional technique for use with young students in inclusive settings. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 307–313.
- Gönül, İ. (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hargrave, A.C., & Sènèchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd. Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Honig, A.S. (2000). Promoting Creativity in Young Children. Paper Presented at the Annual Meeting of the Board of Advisors for Scholastic. NY., May 19. ED 442 548.
- İlgin, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin metinlerle geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- İlhan, E. (2019). *Etkileşimli kitap okuma programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Çeviri Ed. Uzuner Y, Anay M.. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanbur, İ. N. & Memnun, D. S. (2020). Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Göre Problem Çözme Başarıları ve Çözüm Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 15(22), 929-965.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Karakaş, N. M. (2021). *Hayat Bilgisi Dersinde Storyline Yönteminin Kullanılmasının Karar Verme ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkililiği: Üçüncü Sınıf Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, F. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyi ile normal sınıflardaki başarı düzeyinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kaplan, A., Duran, M., & Baş, G. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin matematiksel üst biliş farkındalıkları ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-16.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Maul, C. A. & Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 237-247.
- McMillan, J. H. & Schumacher. S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (7th Edition). London: Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). İlkokul (1,2,3. Sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı. MEB Yayıncılık.
- Mills, G. E., (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th edition). Boston: Pearson.
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20.
- Önder, A. (2010). *Erken çocukluk eğitiminde eğitici drama*. İstanbul: Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Saraçoğlu, S., Büyük, U. & Tanık, N. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Journal of Turkish Science Education* 9(1), 83-100.
- Temiz, Z. (2019). Storytelling intervention to improve the narrative skills of bilingual children coming from low socio-economic status. *Early Child Development and Care*, 189(1), 16-30.
- Tetik, G., & Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth - combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.
- Ward, T. B. (2007). Creative cognition as a window on creativity. *Methods*, 42, 28- 37.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30, 679-689.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 53-68.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135- 156.
- Zembat, R., & Polat, Ö., (2003). Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (pp.221-229), İstanbul: Morpa Kültür yayınları.

Ekler

Ek. 1. Araştırmacı Günlüğünden Bir Kesit

“Ö1 adlı öğrencim sınıfın başarılı öğrencisidir. Derslere katılan, sınıf kurallarına uyum sağlayan, sorumluluk sahibi, arkadaşları tarafından sevilen sosyal bir öğrenci fakat kişilik olarak utangaç, sakin, uyumludur. Ö2 adlı öğrencim sakin, yavaş, rahat, komik, mutlu, matematik becerileri çok gelişmiş ve sorumluluk sahibi bir öğrencidir. Ö3 adlı öğrencim oldukça hareketli, konuşkan, sabırsız, hırslı ve çalışkandır. Okumayı çok seviyor ama yalnızca kitap değil çevresinde gördüğü her şeyi okumak istiyor ve ilgisini çekiyor, okuduğunu gördükçe de daha çok hevesleniyor. Ö4 adlı öğrencim yaşlılardan olgun düşünen, ince fikirli, düzeni çok seven, hırslı, sevecen ve çalışkan bir öğrencidir. Ö5 adlı öğrencimde bazı kelimeleri öğrenmede ve alt düzeyde bir konuşma bozukluğu bulunmaktadır. Ö6 adlı öğrencim özgüvenini kazanma sürecinde olan, arkadaşlarıyla iyi anlaşılan, sosyal, kurallara uyan, saygılı, olaylara farklı bakış açıları getiren, çalışkan bir öğrencidir.”

Ek. 2. Kitap Listesi

Kitap Adı	Yazar	Yıl
Bilim Tavşanı Şarlot	Camille Andros- Brianne Farley	2020 (4. Baskı)
Yazı Yazan İnekler	Doreen Cronin	2021 (4. Baskı)
Ay'ı Kim Çaldı?	Helen Stratton-Would	2021 (29. Baskı)
Bir Zürafanın Dertleri	Jory John- Lane Smith	2021 (3. Baskı)
Bir Problemlerle Ne Yaparsın?	Kobi Yamada	2020 (4. Baskı)
Üç Kedi Bir Canavar	Sara Şahinkanat	2021 (16. Baskı)
En Muhteşem Şey	Ashley Spires	2019 (2. Baskı)
Benden Bir Tane Daha Olsa	Peter Reynolds	2021 (6. Baskı)
Kırılmayı Sevmeyen Koyun	Gemma Merino	2021 (4. Baskı)
Köprüyü Geçerken Dev İle Ayının Öyküsü	Heinz Janisch	2020 (4. Baskı)
Kafasına Edeni Bulmaya Çalışan Küçük Köstebeğin Hikâyesi	Werner Holzwarth- Wolf Erlbruch	2018 (6. Baskı)
Buz Ejderhası	Troon Harrison- Andrea Offermann	2020 (6. Baskı)

Ek. 3. Eylem Planı

Okuma Etkinliği 1. Bilim Tavşanı Şarlot

Okuma Öncesi Etkinlikleri:

Öncelikle çocukların kitabı ve kitabın içindeki resimleri daha kolay görmelerini sağlamak amacıyla çember ya da U şeklinde oturmaları sağlanır. Ayrıca öğretmenin öğrencilerle göz hizasında olması önemli olduğu için yerde minderler üzerinde oturulması daha uygun olacaktır. /Ardından öğretmen kitabı öğrencilere doğru tutar./ Öğretmen başlığı yüksek sesle okur. Bir yandan da parmağıyla gösterir.

Etkinlik 1:

- Öğretmen, kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular (Bu resimde neler görüyorsunuz? Sizce bu kitap ne hakkında olabilir? vb.) yöneltir ve çocukların tahminde bulunmalarına olanak tanır.
- Çocukların yaptıkları tahminler öğretmen tarafından dikkatlice dinlenir, genişletilerek ve yeniden düzenlenerek tekrar edilir.
- Öğretmen tarafından kitabın yazarı, çizeri okunur ve aynı zamanda parmakla gösterilir.
- Öğrencilere kitapta geçen öyküyü dikkatlice dinlemeleri söylenir.

Okuma Sırası Etkinlikleri:

- Öğretmen öyküye başlamadan önce öğrencileri konuya ve kitaba hazırlamak için anlamı bilinmeyen kelimeleri öğrencilerin tahmin etmelerini ister ve sonra anlamlarını kısaca açıklar.
- Kitap okunurken bu kelimelere değinilerek somut olan kelimelerin görselleri gösterilir.
- Hedef sözcükler ile çocukların kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak örnekler verilir.
- Hedef sözcüklere yönelik olarak çocukların kendi örneklerini vermeleri için teşvik edilir.
- Çocuklardan somut olan sözcüklerin resimlerini göstermeleri istenir.
- Öykü okunurken zaman zaman durarak çocukların cümleyi tamamlamaları istenir.
- Anlamı Bilinmeyen Kelimeler:

Laboratuvar:

Büyüteç:

Klips:

Deney:

Varsayım:

Uzay:

Roket:

Etkinlik 2:

- Çocukların olayların akışı ve sonucu hakkında tahminde bulunmalarını sağlayacak açık uçlu sorular sorulur.
- ❖ Araştırma yapmak için evde boş alan bulamayan Şarlot ne yapmış olabilir?
- ❖ Uzayda tek olmaktan sıkılan Şarlot bu duruma çözüm bulmak için ne yapmış olabilir?
- ❖ Öykünün sonunda neler olmuş olabilir?

Okuma Sonrası Etkinlikleri:

Etkinlik 3:

Öykü ile ilgili çocuklara “kim, ne, nerede, ne zaman” ve “niçin” soruları sorulur.

- ❖ Öykümüzün kahramanı kimdir?
- ❖ Şarlot 'un problemi nedir?
- ❖ Şarlot 'un kullandığı bilimsel yöntemin adımları nelerdir?
- ❖ Şarlot deneylerini yapmak için nereye gidiyor?
- ❖ Şarlot uzaya neden gidiyor?
- ❖ Şarlot uzaydan neden döndü?

Etkinlik 4:

Çocuklara öyküde yer alan karakterler, olaylar ve durumlar ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorulur.

Etkinlik 5:

Çocuklardan öyküdeki problem durumu ya da durumları sorulur.

Etkinlik 6:

Çocuklardan bu problem durumu ya da durumlarına çözümler yazmaları istenir.

Etkinlik 7:

Çocuklardan buldukları çözüm yolları içinde en iyisini seçmeleri istenir. Neden bunu seçtiklerini yazmaları istenir.

Etkinlik 8:

Çocuklara öyküde yer alan karakterler, olaylar ve durumlar ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorulur.

- ❖ Siz Şarlot 'un yerinde olsaydınız böyle bir durumla karşılaşıydınız nasıl bir yol izlerdiniz?
- ❖ Şarlot gibi sizin de evde çözmeye çalıştığınız problem ya da problemleriniz var mı?
- ❖ Problem ya da problemlerinizi çözerken neler yaparsınız, nasıl bir yol izlersiniz?

Etkinlik 9:

- ❖ Çocuklara yeni okunan öykü ile daha önce okunmuş olan bir öykü arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorulur.
- ❖ Öğretmen çocukların yanıtlarını tekrarlar ve genişletir.
- ❖ Konuşmalarını pekiştirmek amacıyla çocukların öykü hakkındaki yorumlarını dinler.
- ❖ Çocukları, katılımları ve sorulara verdikleri yanıtlar için sözel olarak ödüllendirir.

Ek. 4. Araştırmacı Günlüğünden Bir Kesit

“1 ve 2. sınıfların bir arada bulunmasından ötürü uygulama süreci içerisinde bazı zorluklarla karşılaştık. Bu duruma çözüm olarak öğrencilerle birlikte uygulama zamanlarını okul zamanlarının dışında yapmaya karar verdik. Böylece uygulama ortamının uygun hale getirilmesiyle birlikte süreç daha iyi şekilde ilerledi. Hem öğrenciler hem uygulayıcı olarak daha verimli bir uygulama geçirdik.”