



Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Okumaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

*Elif İLHAN ŞİMŞİR***

*Tuncay CANBULAT****

*İlyas YAZAR*****

Öz

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmaya, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir’de görev yapan 19 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formuyla toplanmış, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun etkileşimli okumaya yönelik herhangi bir tecrübesinin olmadığı (etkileşimli okuma yöntemini kullanmadığı), etkileşimli okumayı kullandığını ifade eden sınıf öğretmenlerinin ise belirli bir sistematik ve düzende kullanmadıkları, etkileşimli okuma kural ve ilkelerini tamamen uygulamadıkları ortaya konmuştur. Sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının etkileşimli okumaya yönelik herhangi bir atölye, eğitim ya da seminere katılmadıkları ve meslek yaşamlarında diğer öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamalarına yönelik gözlemlerinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin tamamının etkileşimli okuma uygulamalarına ilişkin herhangi bir yayın okumadıkları ortaya konmuştur. Etkileşimli okuma uygulamalarıyla ilgili belirtilen görüşlerde ise sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumaya yönelik olumlu yaklaşımları olduğu, etkileşimli okumayı merak ettikleri, detaylı bilgi sahibi olmak istedikleri ve konuya ilgi duydukları; eğitim, atölye, seminer gibi çalışmalara katılmaya ilişkin istekli oldukları görülmüştür. Genel olarak görüşler değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma uygulamalarında etkileşimli okumanın kullanılmasının yararlı olacağını, okuma sürecini destekleyeceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumayla ilgili farkındalık kazanmaları ve bilgi edinmeleri sağlanarak etkileşimli okumanın ilkökul döneminde kullanılması artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, etkileşimli okuma, ilkökul, sınıf öğretmeni

An Investigation of Classroom Teachers' Views on Interactive Reading

Abstract

This study examined the views of classroom teachers on interactive reading by employing the qualitative research method of case study design. The study included 19 classroom teachers working in İzmir during the 2023-2024 academic year. Data was collected using an interview form developed by the researchers and analysed through descriptive analysis. The study concluded that

* Bu araştırma sorumlu yazarın, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ikinci yazarın danışmanlığında devam etmekte olduğu doktora tezinin bir bölümünü içermektedir. Bu araştırma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 124K096 numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK’a teşekkürlerimizi sunarız.

** Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İzmir, ilhan.elif@deu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5716-2743

*** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İzmir, tuncay.canbulat@deu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6616-1948

**** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İzmir, iyazar@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-6784-289X

most classroom teachers had no experience (did not use the interactive reading method) with interactive reading. Those who used interactive reading did not use the method with any certain system or plan and could not completely implement its rules and principles. Almost none of the classroom teachers had participated in any workshops, training, or seminars related to interactive reading and that they had not observed other teachers' interactive reading practices. Furthermore, none of the classroom teachers had read any publications related to interactive reading. Their statements regarding interactive reading revealed that they were interested in the topic, had a positive attitude toward it, were curious about it, and wanted to gain more detailed knowledge. They were eager to participate in activities such as training sessions, workshops, and seminars. In general, the classroom teachers thought interactive reading would be beneficial in reading applications and the method would support the overall reading process. The use of interactive reading in elementary schools can be increased by ensuring that classroom teachers gain awareness and knowledge concerning this method.

Keywords: Reading, interactive reading, elementary school, classroom teacher

Giriş

Okuma erken yaşlarda temelleri atılan ve zamanla geliştirilmesi gereken bir beceridir. Temel dil becerileri arasında yer alan okuma, beynin “görme”, “algılama”, “seslendirme”, “anlama”, “yapılandırma” gibi işlevlerini içeren çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir (Gündüz ve Şimşek, 2019, s. 15). Okumaya yönelik çeşitli açıklamalar yer almakla birlikte günümüzde okuma, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlanmakta; yeni anlamlar üretilmesinde okuma ortamı, okuyucunun ortama getirdikleri ve metnin birleşimine vurgu yapılmaktadır (Akyol, 2021, s. 1). Okuma aracılığıyla yeni bilgiler öğrenilmektedir. Okumanın, kültürel, bilişsel ve sosyal duygusal gelişime olumlu etkisi bulunmaktadır (Chan, 2021; Kim ve Lee, 2023; Sear, 2024; Velioğlu, Karsu, Çiftçi, Işıkhani, Umut ve Bayrak, 2013; Yalçın, Ayyıldız, Kınalı ve Şengil, 2024). Okuma, öğrencilerin akademik başarılarını da etkileyen bir beceridir. Okumanın sadece Türkçe dersi değil diğer tüm derslerde de mihver bir konumu vardır. Okuma becerilerinin gelişmesi tüm derslerdeki başarı durumunu da etkilemektedir (Ateş, 2017; Ceran, 2021; Gündüz ve Şimşek, 2019; Sadulloevna, 2024). Okumanın öğretilmesi ve okumayla ilişkili diğer becerilerin geliştirilmesi genellikle ilkökul döneminde şekillenmektedir. Bu dönem okuma alışkanlığı kazanılması, okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirilmesinde de etkili bir süreçtir (Guo, 2023; Güneş, 2020). İlkokul döneminde okumaya ilişkin belirli bir yeterlilik kazanılmasının daha sonraki öğretim yaşantılarını da etkilediği bildirilmektedir (Güneş, 2024; Özbay, 2006). Bu çerçevede, okuma sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, yapılan uygulamalar ön plana çıkmakta ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Buna göre okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde öğretmenler de gerekli donanıma sahip olmalıdır (Akyol, 2021).

İlkokul döneminde okumaya yönelik yapılan uygulamaların etkili ve verimli geçmesinde, sürecin niteliğiyle birlikte sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler büyük önem taşımaktadır (Sever, 2015). Okuma uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin bilişsel süreçlerini destekler. Okuduğunu anlamalarına katkı sağlar (Karatay, 2009; Yılmaz, 2008). Alan yazın incelendiğinde, okuma sürecinde kullanılan farklı okuma yöntem, teknik ve türlerin olduğu görülmektedir. Sesli okuma, sessiz okuma, işaretleyerek okuma, not alarak okuma, özetleyerek okuma, göz atarak okuma, soru sorarak okuma, tahmin ederek okuma, okuma tiyatrosu, söz korusu, metinlerle ilişkilendirme, eleştirel okuma, tartışarak okuma, ezberleme, hızlı okuma, tam okuma, seçerek okuma, görsel okuma, şiir okuma, serbest okuma, güdümlü okuma, tarayarak okuma, yaratıcı okuma, ekran okuma bunlar arasında yer almaktadır (Arıcı, 2018; Güneş, 2021; Karatay, 2022; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB, 2006]; Özbay, 2014; Ülper, 2023). Bu yöntem, teknik ve türler arasından belirlenen okuma amacına, metnin niteliğine ve ayrılan zamanın uygunluk durumuna göre seçim yapılarak daha planlı bir okuma gerçekleştirilebilir (Duran ve Bitir, 2020).

Okuma sürecinde çocuğu aktif olmaya teşvik eden yöntem, teknik ve yaklaşımların kullanılması vurgulanmaktadır (Jinxu ve Zhengping, 2016). Yapılan araştırmalarda da bu şekildeki yaklaşımların olumlu etkileri olduğu bildirilmektedir (Egan, 2008; Gedik, 2017; Topçam ve Çetinkaya, 2024).

Whitehurst ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma yönteminde de çocuğun merkeze alındığı bir yaklaşım vardır. Okuma sürecinde çocuk, pasif bir dinleyici olmaktan çıkarak aktif katılımcı hâline gelmektedir. Süreçte uygulayıcı tarafından çeşitli teknikler kullanılarak çocuğa konuşma imkânı sağlanır, bilinmeyen kelimelere yönelik tanım ve açıklamalar yapılır, etkinlikler gerçekleştirilir. Çocuktan gelen yanıtlar tekrar edilir, genişletmeler yapılır. Çocuğa uygun geri bildirim verilir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994a, 1994b). Alan yazında, etkileşimli okumanın dil becerileri, erken okuryazarlık, kelime bilgisi, okuduğunu anlama, problem çözme, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan araştırmalar yer almaktadır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Aktaş, 2021; Çelik, Sühendan ve Bıçakçı, 2020; Dicataldo, Rowe ve Roch, 2022; Dong, Chow, Mo, Miao ve Zheng, 2024; Doyle ve Brambell, 2006; Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca, 2017; Godfrey-Hurrell, 2015; Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards ve Schroeder, 2020; Hidayatullah, Mulyati, Damaianti ve Permadi, 2023; Kerigan, 2018; Ulusoy Ünlü, 2024). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, etkileşimli okumanın daha çok okul öncesi dönemde kullanıldığı görülse de farklı sınıf düzeyinde yapılan uygulamalarda da bu yöntemin olumlu etkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Fettig, Cook, Morizio, Gould ve Brodsky, 2018; Gökaslan Zor, 2024; İlhan ve Canbulat, 2021; Kardaş, 2024; Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2020).

Bu bilgiler ışığında, okuma sürecinin desteklenmesinde etkileşimli okumanın kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. İlkokul döneminde okuma becerisine yönelik belirlenen amaçlara ulaşılmasında, okuma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin seçilmesinde, uygulanmasında sınıf öğretmenleri önemli bir rol üstlenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin merkeze alındığı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımı temel alan etkileşimli okuma öğrenci-öğretmen arasında karşılıklı diyaloga odaklanır ve öğrencilerin çeşitli gelişim alanlarındaki becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Alan yazında etkileşimli okumanın etkililiğini ortaya koyan birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Ceyhan, 2019; Durwin, Moore, Ledford, Mate, ve Mae, 2023; İşlekler, 2022). Bu araştırmada ise doğrudan sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ele alınarak konuyla ilgili bakış açıları ortaya konmuştur. Buna göre bu araştırmanın amacı “Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri öğrencileriyle birlikte kitap okuma uygulamaları gerçekleştirmekte midir?
2. Sınıf öğretmenleri okuma uygulamalarında hangi yöntemleri ve/veya teknikleri kullanmaktadır?
3. Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları okuma uygulamalarında, öğrencilerin ilgisini daha fazla çeken yöntemler ve/veya teknikler nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma ile ilgili tecrübeleri (etkileşimli okuma yöntemini kullanma durumu) nelerdir?
5. Etkileşimli okumayı kullanan sınıf öğretmenleri bu yöntemi sınıflarında nasıl uygulamaktadır?
6. Sınıf öğretmenleri etkileşimli okumaya yönelik herhangi bir atölye, eğitim ya da seminere katılmış mıdır?
7. Sınıf öğretmenleri etkileşimli okuma uygulamalarına ilişkin herhangi bir yayın okumuş mudur?
8. Sınıf öğretmenlerinin, diğer öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamalarına ilişkin gözlemleri bulunmakta mıdır?

Araştırma bulgularının, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumaya ilişkin görüşlerine ve sınıf öğretmenlerinin okuma sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin mevcut durumuna yönelik bir çerçeve sunacağı, etkileşimli okumanın kullanımıyla ilgili teorik ve uygulamaya dayalı stratejiler üretilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumaya yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüş olan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında, “Bir duruma ilişkin etmenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73). Araştırmada durum çalışması desenleri arasında yer alan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bu desende tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Yin, 2014). Bu araştırmada da tek bir analiz birimine odaklanılmıştır. Etkileşimli okumaya yönelik görüşler sınıf öğretmenleri üzerinden incelenmiş ve alt birimlere bölünmeden ele alınmıştır. İzmir şehrinde yaşayan sınıf öğretmenleri olarak bağlam sınırlandırılmıştır. Etkileşimli okumaya yönelik görüşler, bir grup sınıf öğretmeni temel alınarak deneyimler ve düşünceler betimlenerek ortaya konmuştur.

Araştırma Grubu

Bu araştırmaya, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel okullarda farklı sınıf düzeylerinde görev yapan 19 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme birlikte kullanılarak seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler; görüşme yapılacak sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesinden mezun olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaları şeklindedir. Aynı zamanda araştırmacıların yaşadığı şehir olması bakımından İzmir’deki katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Görüşleri alınan sınıf öğretmenlerine yönelik demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mesleki Kıdem
SÖ1	Erkek	6
SÖ2	Kadın	11
SÖ3	Kadın	12
SÖ4	Kadın	3
SÖ5	Kadın	17
SÖ6	Kadın	7
SÖ7	Kadın	1
SÖ8	Kadın	4
SÖ9	Erkek	4
SÖ10	Kadın	3
SÖ11	Kadın	13
SÖ12	Kadın	4
SÖ13	Kadın	7
SÖ14	Kadın	8
SÖ15	Kadın	10
SÖ16	Kadın	4
SÖ17	Kadın	8
SÖ18	Kadın	3
SÖ19	Erkek	5

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya 3 erkek (%16) ve 16 kadın (%84) olmak üzere 19 sınıf öğretmenin katıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları 1-17 yılları arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamalarına yönelik görüşlerinin alınması ve okuma süreçleriyle ilgili bilgi almak amacıyla sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, görüşme formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form hazırlanırken alan yazındaki bilgiler (Efe, 2022; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Yılmaz, Yıldız ve Ceyhan, 2022) incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın amacına, araştırma sorularını kapsamına ve hedef kitlenin özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu çerçevede önce taslak form oluşturulmuştur. Taslak forma yönelik Sınıf Eğitimi alanında konuyla ilgili çalışmaları olan bir uzmandan görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca dil ve anlatım hatalarının düzeltilmesi, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla form Türk dili uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Daha sonra forma son hâli verilmiş ve uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Görüşme formu; “Ön Yaşantılarla İlgili Sorular (Görüşme Ortamını Isındırıcı Sorular)” ve “Araştırmanın İçeriği ile İlgili Sorular” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde üç, ikinci bölümünde dokuz soru yer almaktadır. Formda, “Öğrencilerinizle birlikte kitap okuma uygulamaları yapıyor musunuz?”, “Okuma uygulamalarında hangi yöntemleri ve/veya teknikleri kullanıyorsunuz?”, “Etkileşimli okuma ile ilgili herhangi bir tecrübeniz oldu mu? Eğitim-öğretim sürecinde daha önce hiç kullandınız mı?”, “Etkileşimli okuma ile ilgili herhangi bir atölye, eğitim, seminer vb. katıldınız mı?”, “Etkileşimli okuma uygulamalarına ilişkin herhangi bir yayın okudunuz mu?” gibi sorular bulunmaktadır. Ayrıca etkileşimli okumaya yönelik sorular sorulmadan önce araştırmacı tarafından etkileşimli okumanın alan yazındaki bir tanımı katılımcılarla paylaşılmıştır. Konunun katılımcıların zihninde açık ve net olması amaçlanmıştır. Tanım ve açıklamalar yapıldıktan sonra etkileşimli okumaya ilgili sorular sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 19 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce gerekli izinler alınmıştır. Araştırmayla ilgili sınıf öğretmenleri bilgilendirilmiş ve sınıf öğretmenlerinden gönüllü katılımcı onam formları alınmıştır. Veriler gizlilik ilkesine uygun olacak şekilde toplanmıştır. Görüşme ortamının sınıf öğretmenlerinin kendilerini rahat ifade edebilecekleri şekilde sessiz bir ortam olması sağlanmıştır. Sınıf öğretmenlerine görüşlerini ifade edebilmeleri için yeterli süre verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, izin dahilinde görüşme boyunca ses kaydına alınmıştır. Daha sonra kaydedilen görüşme verileri bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşme formları “SÖ1, SÖ2...” olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırma sürecine katılanların düşüncelerini etkili ve çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da başvurulur. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır: “Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, “tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi”, “bulguların tanımlanması”, “bulguların yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240). Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, frekans ve yüzdeler kullanılarak betimlenmiştir. Ayrıca belirlenen temalara göre düzenlemeler yapılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik yapılması gereken durumlar vardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2024). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin durumlar Lincoln ve Guba (1985) perspektifiyle ele alınmıştır. Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) şeklinde kavramlar kullanmışlardır.

Buna göre araştırmada inandırıcılık için uzman incelemesi yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analizler alanında uzman bir öğretim üyesi ve alanında doktora yapan bir araştırma görevlisi tarafından incelenerek analiz edilmiştir. Aktarılabilirlik için amaçlı

örnekleme başvurulmuş ve süreç detaylı betimlenmiştir. Doğru ve kapsamlı bilgiler elde edilmesine yönelik veriler ses kaydına alınmış, katılımcılardan alıntılar yapılmış ve alıntılar doğrudan olduğu gibi verilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde yapılanlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Tutarlılık için veri toplama aracının oluşturulması, veri toplama süreci ve analiz aşamalarında titizlikle çalışılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra Sınıf Eğitimi alanında konuyla ilgili çalışmaları olan bir uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca formun dil ve anlatım hatalarının düzeltilmesi, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Türk dili uzmanının da görüşüne başvurulmuştur. Formun son hâli araştırmacılar tarafından tamamlanmıştır. Teyit edilebilirlik için görüşme yanıtları dosyalanmış ve ham veriler koruma altına alınmıştır. Veri analizi sürecinde yapılan tüm işlemler arşivlenmiştir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam ve Tisdell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma ve Yayın Etiği

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 16/01/2024

Belge sayı numarası= E-87347630-659-866191

Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” amacına yönelik 19 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, görüşme formunda yer alan “Araştırmancının İçeriği ile İlgili Sorular” doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur. Bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine de yer verilmiştir.

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

“Sınıf öğretmenleri öğrencileriyle birlikte kitap okuma uygulamaları gerçekleştirmekte midir?” alt amacına yönelik elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileriyle Birlikte Kitap Okuma Uygulamaları Gerçekleştirme Durumları

Gerçekleştirme Durumu	f	%
Evet	19	100
Hayır	-	-
Toplam	19	100

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin tamamının (f: 19, %100) öğrencilerle birlikte kitap okuma uygulamaları gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu soruda öğretmenlerin kitap okuma uygulamalarına belirli bir zaman ayırıp ayırmadıklarına yönelik bilgi almak amaçlanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine/öğrencileriyle kitap okumaya belirli bir zaman ayırdıkları görülmüştür. Gerçekleştirilen kitap okuma uygulamalarının sıklığına yönelik bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Kitap Okuma Uygulamaları Sıklığı

Kitap Okuma Uygulamaları Sıklığı	f	%
İki haftada bir	3	16
Haftada bir-iki gün	5	26
Haftada üç-dört gün	6	32
Her gün	5	26
Toplam	19	100

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla (f: 6, %32) haftada üç-dört gün kitap okuma uygulamaları yaptığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri gerçekleştirdikleri kitap okuma uygulamalarında dikkat ettikleri durumları belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin dikkat ettikleri durumlara yönelik görüşlerden bazılarına doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda yer verilmiştir:

“Şimdi kitapların bulabilirsem eğer resimsiz kitapları daha çok okutmak istiyorum. Okuttuktan sonra da yani okurken mesela metin geçiyor diğerlerine bazen şunu yapıyorum. Diyorum ki çocuklar metinde anlatılan hikâyeyi zihninizde tasarlamaya başlayın...” [SÖ1]

“...Şunu mutlaka yapıyoruz. Okuduğu kitabı arkadaşıyla paylaşma. Yani tamamen kitabı özetleyip anlatma gibi değil ama...Okuduğunuz kitaplarla ilgili en beğendiğiniz yer neresiydi onu söylüyor...Bu güzel oluyor aynı anlamda...” [SÖ3]

“Çocuk kendi işin içine girdiği andan itibaren bence matematiği de okumayı da hayat bilgisini de daha iyi anlıyor.” [SÖ5]

“Onları rahat ettirebileceğim serbest bir alanda bırakmaya çalışıyorum...Sınıfı tercih etmiyorum çok o konuda. Bahçe, drama odaları gibi yerlerde daha çok kitap okutturuyorum diyebilirim.” [SÖ8]

“Okuyarak anladıklarına...Okumak için mi okuyorlar buna çok dikkat ediyorum...” [SÖ10]

“Hava güzel güneşliyse bahçeye çıkıyoruz...Rahatız...Bir konfor alanımız var...Güzel, enerjik bir klasik müzik açıyoruz...Hani keyif almalarını istiyorum onların kitap okumadan...” [SÖ12]

“Öncelikle çocukları sıkmadan onlara hadi kitap okuyacağız diye zorunluluk getirmeden rahat bir ortamda onların pozitif bir şekilde kitaba pozitif bakmalarını sağlayacak ortam yaratmaya öncelik gösteriyoruz...” [SÖ14]

“...Her öğrenci ve benim de aynı şekilde bir tane minderim var. Uygun bir saatte kitap okuma saati dediğimiz zaman her öğrenci sınıfın istediği alanına minderini atıp kitabını okuyabiliyor. Herkes kendi kitabını alıyor ve bireysel okumasını yapıyoruz...İsteyen istediği yerde kitabını okuyabiliyor.” [SÖ15]

“Yani şöyle biz haftanın birkaç günü kütüphaneye gitmeye çalışıyoruz. Daha çok o ortamı sağlamaya çalışıyorum yani kitaplarla dolu kitaplarla iç içe oldukları bir ortam sağlamaya çalışıyorum. Sınıfta hiç okutmuyorum. Kütüphaneye gidiyoruz...Nasıl rahat ederseniz o şekilde okuyun diyorum mesela. Daha sonrasında çocuk o hikâye romanında ya da etkilendiği kısım varsa gelip bana anlatmaya çalışıyor.” [SÖ16]

“...Nitelikli kitap olabildiğince seçmeye çalışıyordum...” [SÖ17]

“Yani şimdi çocukların özellikle dördüncü sınıfsa dördüncü sınıflara uygun kitaplar olmasına dikkat ediyorduk. Daha sonra kitabın içeriğine hepsine tek tek değil de yani dördüncü sınıfa uygun mu bu işte kitap sayfa sayısından tut bir de ben kendim öğretmen olarak da o kitap okuma ortamını sessiz hale getirmek için öyle bir şeyim vardı.” [SÖ19]

Görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin genellikle çocukların rahat olabilecekleri, keyif alabilecekleri okuma ortamlarını tercih ettikleri ve oluşturmaya çalıştıkları görülmüştür. SÖ4 ve SÖ10 kodlu sınıf öğretmenleri öğrencilerin okuduklarını anlamalarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. SÖ1 kodlu sınıf öğretmeni ise daha çok resimsiz kitaplar tercih ettiğini ifade etmiştir. Bunun nedenini metinde geçen olay veya durumları öğrencilerin zihninde canlandırmalarını istemesi olarak açıklamıştır. SÖ3 kodlu sınıf öğretmenin belirttiği görüşte öğrencilerin okudukları kitaba yönelik arkadaşlarıyla paylaşabilecekleri bir ortam sunduğu, SÖ5 kodlu sınıf öğretmenin belirttiği görüşte ise öğrencilerin okuma sürecine dâhil edilmesinin önemli olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. SÖ17 kodlu sınıf

öğretmeni okuma uygulamalarında kullanılan kitapların nitelikli olmasına, SÖ19 kodlu sınıf öğretmeni ise sınıf seviyesine uygun olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

“Sınıf öğretmenleri okuma uygulamalarında hangi yöntemleri ve/veya teknikleri kullanmaktadır?” alt amacına yönelik elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Uygulamalarında Kullandıkları Yöntem ve/veya Teknikler

Okuma Yöntemi ve/veya Tekniği	f	%
Sesli okuma + sessiz okuma	11	58
Sessiz okuma	8	42
Etkileşimli okuma (Sesli okuma yapanlar arasından)	5	45

Tablo 4 incelendiğinde, görüşülen 19 sınıf öğretmeninden 11’i (%58) hem sesli hem de sessiz okuma, 8’i (%42) sadece sessiz okumayı kullandıklarını bildirmiştir. Ayrıca sesli okumayı kullandıklarını belirten sınıf öğretmenlerinin 5’i (%45) etkileşimli okumadan da yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri okuma sürecinde etkileşimi artırmaya yönelik stratejiler kullandıklarını da bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazılarına doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda yer verilmiştir:

“...Kitap okurken bilmediği bir kelime ortaya çıkıyor. Çocuklar işte hani kelimeyi biliyor musunuz tahmin etmeye çalışın nedir, ne değildir diye önce bir ön bellek yoklaması yapıyoruz arkasından da gerekirse kelimenin açıklamasını yapıyoruz...” [SÖ1]

“Hikâye okurum okurum böyle yükselterek yükselterek en son birden dururum. Şimdi ne oldu acaba hani siz ne düşünüyorsunuz ne olmuştur diye öyle devam ederiz.” [SÖ4]

“...Bir kitabı okumadan önce o kitapla alakalı etkinlik hazırlama, boyama yaptırma, çocuğu o kitaba dahil etme etkileşimli okuma sürecine benziyor birazcık hani sınıf içinde kullandığım tekniklerde gibi düşündüm şu an.” [SÖ8]

“... Ara sıra tabi sorularla işte karakterleri anlatmasını isteyerek hikâye unsurlarını sorarak da sürece dahil olmaya çalışıyoruz.” [SÖ9]

“...Sen olsaydın ne yapardın? Bu sefer çocukların fikirlerini alıyoruz...” [SÖ11]

“...Siz olsaydınız ne yapardınız? Çocuklara farklı sorular yöneltiyoruz metinle ilgili...Eğer uygun bir metinse uygun bir hikayeyse onu sınıf içinde canlandırmasını seslendirmesini de yapıyoruz zaten. Çocuklar sürece dahil olduğunda daha yararlı ve okuduklarını daha iyi anlıyorlar. Onlar için daha yararlı oluyor.” [SÖ14]

“...Kitapla ilgili yorumlama kısmı da oluyor...” [SÖ15]

“...Kitaplarla ilgili yorumlamalar yapıyoruz...Ben okuyorum sesli bir şekilde sonrasında içeriğini, olayın geçtiği yeri, konusunu, ana fikrini, ana düşüncesini çocuklara soruyoruz. Çocuklar anlatıyor bize...” [SÖ16]

Görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma uygulamalarında genellikle tahmin yürütme stratejisini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilere kitaba yönelik yorum, etkinlik ve canlandırma yaptırdıklarını (SÖ8, SÖ14, SÖ15, SÖ16), hikâye unsurları üzerinde sorular sorduklarını (SÖ9) ifade eden sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. SÖ14 kodlu sınıf öğretmeni ise öğrencilerin okuma sürecine dahil edilmesinin anlamaya sağladığı katkıya yönelik görüş bildirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuma yöntem ve tekniklere yönelik görüşlerinden bazılarına doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda yer verilmiştir:

“Her gün sabah mutlaka kitap okunur. Ben özel olarak birinci sınıftan itibaren dördüncü sınıfa kadar hep şunu yaparım. Tahtaya kaldırırım çocukları bir beş dakika. Çocuğun hem topluma karşı hitap gücünü artırmak için hem de kendi özgüvenini kazandırmak için tahtada mutlaka kitap okuturum. Diğerleri bireysel okumaya devam ederler...” [SÖ1]

“Bireysel sessiz okuma da yapıyorlar. Türkçe derslerinde paylaşımlı paragraf paragraf okuma da yapıyoruz. O şekilde. Birbirlerini dinliyorlar.” [SÖ2]

“...Birinci sınıfa başladığımız için sevdikleri bir kitabı evden getirirlerdi. Daha sonra o kitabı neden sevdiğini anlatırlardı. Sonra o kitabı ben onlara okurdum. Okuma yazma öğrendikten sonra artık bu sefer tam tersi. Artık kitabı kendileri tanıtıyorlar...” [SÖ4]

“...Bireysel okuyorlar. Bazen de noktalama işaretlerine dikkat edemedi okudukları için bu sefer de anlam bütünlüğü sağlayamadıklarından bir ortak metin bulduğumuzda ders kitabından orada sesli okuma yapıyoruz...Sesli okuma yaptığımızda genelde bir paragraf bir öğrenciye düşebilecek şekilde. Hani eşit miktarda okusunlar...Sesli okuma da yapıyoruz sessiz okuma da yapıyoruz.” [SÖ6]

“Her sabah ilk ders kitap okuma saati... Kitapları önlerine çıkartıp direk hazır bir şekilde bekliyorlar... Bireysel okuyorlar.” [SÖ7]

“Yöntem ve teknik olarak...Yani şöyle kendileri okuyorlar bir de o kitabı mesela okudukları kitabı iki haftada üç haftada birçok beğendiği bir sahnesini anlatma canlandırma tarzı şeyler yaptırıyordum sınıf içinde. Bu şekilde. Bunlardan bahsedebilirim.” [SÖ8]

“Genelde kitap okuma saatlerinde sessiz okuma yaptırma durumundayız. Bireysel okuyorlar. Çünkü biraz daha sınıf benim biraz daha hareketli. Daha hiperaktif çocuklar var. Sınıf kontrolünü sağlamak açısından da genelde sessiz okuma yapmayı tercih ediyoruz...Ama ara sıra tabi sorularla karakterler anlatmasını isteyerek hikâye unsurlarını sorarak da sürece dahil olmaya çalışıyoruz.” [SÖ9]

“Haftada her gün sabah saatlerinde kitap okuma saati yapıyoruz. Ama şöyle bir problemimiz vardı. Sınıfımda okuması diğer arkadaş grubuna göre daha az seviyede olan çocuklarım oldukları için sıkılıyorlardı. Tam okuyup okumadıklarını anlamak adına durdurdum mesela o zamana kadar okuduğu süreci anlatmasını istiyorum...” [SÖ10]

“... Sessiz okuduğun zaman daha iyi anlıyor çocuklar. Sesli okuduğun zaman tam anlamı oturtmayabilir. Ama sessiz okuduğun zaman çok güzel oturuyor beyinde. Kalıcı oluyor o. Sessiz okuyor bitiriyor. Ondan sonra Ayşecim anlat bakalım sen Hansel’in yerinde olsan ne yapardın. Çocuk başlıyor anlatmaya. Peki başka bu hikâyeyi yazsaydık nasıl yazardık başka türlü nasıl yapardık sonu nasıl olsun isterdiniz? Gibi sorularla yeni bir kompozisyon çıkıyor ortaya. Yeni bir hikâye çıkıyor. Bu şekilde değerlendirebiliyoruz okuduğumuz hikâyeleri.” [SÖ11]

“...Bireysel okuma yapıyoruz...Sesli ya da beraber okuma yapmıyoruz. Ya aslında yoğun müfredat programında kitap okumaya bile yer ayırmak çok zor. Hani en fazla ne olur sınıfta bir metin okumak gibi sesli okuma yapıyoruz. Ama genelde diğer kısımlar bireysel devam ediyor.” [SÖ12]

“Sessiz okuma yapıyoruz.” [SÖ13]

“... Bazen ben sesli okuyorum onlar dinliyor. Bazen bölüm bölüm okuyoruz...Onun dışında Türkçe dersinde kitaplarımızda da metinlerimiz var. Hem bireysel okuyoruz. Sesli okuma yapıyoruz. Sessiz okuma yapıyoruz. Bunların hepsini yapıyoruz. Mesela herhangi bir yerde durup evet buraya kadar ne anladık diyoruz mesela. Okuduğunu anlama...Ya da siz olsanız ne yapardınız. Çocuklara farklı sorular yöneltiyoruz metinle ilgili...” [SÖ14]

“...Kitapla ilgili yorum yapalım kısmı da oluyor ama sessiz okumayı tercih ediyoruz. Genellikle sessiz okuma yapılıyor sınıfta.” [SÖ15]

“...Bireysel kendileri okuyorlar...Haftanın bir günü de ben okuyorum ve biz yorum yapıyoruz kitaplarla ilgili...Çocuk okuduğu şeyi anlayacak. Ondan sonra geçiyorum ben mesela sorularına...” [SÖ16]

“Sessiz okumalar yapıyoruz...Ben onlara kitap okum yapıyorum bazen...Birbirlerine okuma yapıyorlar...” [SÖ17]

“...Kitabımız bittikten sonra küçük bir atölye çalışması yapıyorduk. Mesela kitaptaki baş kahramanımız ariysa biz de oyun hamurlarıyla biz de arı şeklinde etkinlikler yapıyorduk...” [SÖ18]

“Dersin ilk saatinde ilk on beş dakikasında. Her gün yaptığımız zamanlar yıllar oldu ama geçen yıl bunu yapamamıştık. Ondan önceki yıllarda yapmıştık bunu. Bireysel okuma. Herkes kendi. Kendi seçtikleri kitaplarla okumalarını yapıyorlar...” [SÖ19]

Görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma uygulamalarında hem sesli hem de sessiz okuma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Sesli okumalarda ders kitabındaki metinlerin kullanıldığını belirten sınıf öğretmenleri bulunmaktadır (SÖ6, SÖ14). Sesli okumaların metnin belirli bölümlere ayrılarak öğrencilere okutulması şeklinde gerçekleştirdiğini belirten sınıf öğretmenlerinin olduğu görülmüştür (SÖ2, SÖ6). Bu durum sesli okumaların öğrenci tarafından yapıldığını göstermektedir. Sınıf öğretmenleri tarafından yapılan sesli okumalar da bulunmaktadır (SÖ4, SÖ16). Ayrıca hem kendilerinin hem de öğrencilerinin sesli okumalar gerçekleştirdiğini belirten sınıf öğretmenleri olduğu da görülmüştür (SÖ4, SÖ14, SÖ17). Bazı sınıf öğretmenlerinin sesli veya sessiz okuma yöntemini tercih etme nedenlerini belirttikleri gözlenmiştir. SÖ1 kodlu sınıf öğretmeni çocuklara özgüven kazandırmak ve hitap gücünü artırmak amacıyla tahtaya kaldırıp sesli okuma yaptırdığını, SÖ6 kodlu sınıf öğretmeni öğrencilerin metni noktalama işaretlerine uygun olarak okumalarına yönelik (gözlemlemek, kontrol etmek) sesli okuma yaptırdığını; SÖ9 kodlu sınıf öğretmeni sınıf kontrolünü sağlamak amacıyla, SÖ11 kodlu sınıf öğretmeni ise öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla sessiz okumayı tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Sessiz okuma yöntemini kullanan SÖ10 kodlu sınıf öğretmeni ise okuma becerisi düşük düzeyde olan çocukların bu süreçte sıkıldığını, onların tam okuyup okumadıklarını anlamak amacıyla bazı zamanlarda okuduklarını anlatmalarını istediğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri okuma uygulamalarında ders kitabında yer alan metinleri ve çocuk kitaplarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulamalarda öğrencilere sorular sorduklarını, yorum yaptırdıklarını ve etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirten sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır (SÖ8, SÖ11, SÖ14, SÖ15, SÖ16, SÖ18). SÖ12 kodlu sınıf öğretmeni ise çocukların bireysel olarak kitap okuduğunu belirtmesinin yanı sıra müfredatın yoğunluğundan dolayı kitap okuma uygulamalarının yapılmasının zor olduğunu bildirmiştir. Genellikle bireysel okuma yaptıklarını ve en fazla bir metin üzerinden sesli okuma gerçekleştirebildiklerini ifade etmiştir.

Görüşülen sınıf öğretmenleri arasında öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek ve okuma alışkanlığını kazanmalarını sağlamak amacıyla kitap okumaya ilişkin çeşitli projeler ve grup çalışmaları yaptırdıklarını belirtenler de olmuştur. Bu şekilde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazılarına doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda yer verilmiştir:

“...Öğrencileri gruplara ayırdık. Beş altı tane farklı kitap aldılar onlar. Ayarladılar. Her grubun o beş altı kitabı vardı. Aralarında o kitapları döndürerek gruplar okudu. Okuduktan sonra da o kitapla ilgili kimisi kapağını yeniden tasarladı. Kimisi oradaki bir karakteri değiştirdi... Tahtaya geliyorlar...Böyle bir sunum yapıyorlar o kitapla ilgili...” [SÖ2]

“...Okumanın rutini sağlanması için...İşte çocuk mesela örnek veriyorum 500 sayfaya geldiğinde şey gibiydi bunlar böyle bir kaleye adaya ulaşıyor önce bir şişeleri var onların böyle okuma macerası başlıyor onlarla o şişe ondan sonra bir adaya düşüyor sonra adaya düşmesi demek yani bilmem kaç sayfayı okursan o adaya geliyorsun. Ama sadece sayfaya bakmıyoruz o süreç içerisinde evet sonuç olarak sayfa sayısına göre adaya geliyor ama o süreç içerisinde neler okuduğuyla ilgili de paylaşımda bulunduğumuz için neler okuduklarını da o anlamda süreç içerisinde paylaşmış oluyorlar birbirleriyle zaten... kitap okuma yolcuğu gibi bir şey bu...” [SÖ3]

“...Grup grup çocukları gruplayarak onların kendi aralarında gruplayarak sohbetini işte kitap hakkında fikirlerini tartışabilecekleri aslında bir nevi proje şeklinde de yapabiliyoruz...” [SÖ5]

“...Ayın kitabını yapıyoruz. Yani ben mesela bunu yapıyorum. Ayın kitabında bir kitabımız var. Bir matematik hikayesini okuduk mesela. Ondan sonra çocuk okuduktan sonra ben diyorum ki bu kitabı değiştirebileceksen olsan nasıl değiştirirdin? İlk resimleriyle bana kitabı anlatarak şey yapıyor. Ondan sonra o kitabın hikayesini farklı şekilde değiştirerek tekrardan kendisi kitap yazıyor...” [SÖ13]

“...Eğlenerek okuyoruz diye bir çalışmamız vardı...Masanın altında oku. Farklı farklı 21 tane görevimiz vardı. Bu görevleri her tamamladığında çocuklar bir tik atıyorlar o görevleri tamamladıklarında ve ayın kitap kurdu o şekilde seçiyoruz ama aileler de bunun işin içine girdi ve desteklediler. Onlar da çocuklarla birlikte evde okuyorlar. Kitap önerileri sunduk hem çocuklara hem ailelere...Hatta çocuklardan daha fazla kitap okuyan velilerimiz de oldu. E veliler okuyunca çocuklar da okuyor. Görerek örnek alıyorlar daha doğrusu. Daha katkı sağlıyor...” [SÖ14]

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları okuma uygulamalarında öğrencilerinin ilgilerini daha çok çeken yöntemler ve/veya teknikler nelerdir?” alt amacına yönelik elde edilen bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin İlgisini Daha Çok Çeken Yöntemler ve/veya Teknikler

Okuma Yöntemi ve/veya Tekniği	f	%
Sesli okuma	9 (hem sesli hem de sessiz okuma kullananlar arasında)	82
Sessiz okuma	2 (hem sesli hem de sessiz okuma kullananlar arasında)	18
Etkileşimli okuma	5 (etkileşimli okuma yapanların tamamı)	100

Tablo 5 incelendiğinde hem sesli hem de sessiz okuma yöntemlerini kullanan 11 öğretmenden 9’u (%82) sesli okuma yönteminin öğrenciler tarafından daha çok ilgi çektiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık 2 sınıf öğretmeni ise (%18) sessiz okuma yönteminin öğrencilerin daha çok ilgisini çektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Etkileşimli okumadan yararlanan sınıf öğretmenlerinin tamamı (f: 5, %100) etkileşimli okumanın öğrencilerin ilgisini daha çok çektiğini belirtmişlerdir. Sadece sessiz okuma yöntemini kullanan 8 sınıf öğretmeninden 7’si (%87) sessiz okuma yönteminin öğrenciler tarafından daha çok ilgi çektiğini, 1’i (%13) ise öğrencilerin ilgisini çok çekmediğini ifade etmiştir. Sessiz okuma yöntemini kullanan SÖ10 kodlu sınıf öğretmeni, “Bireysel sessiz okuma yapıyoruz. Kitapları da farklı olduğu için genellikle herkes bireysel oluyor. Pek ilgi çekici anlamında bir şey olmuyor.” görüşünü bildirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okuma uygulamalarında öğrencilerin ilgisini daha çok çeken yöntem ve/veya tekniklerin kullanım sürecine yönelik görüşlerinden bazılarına doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda yer verilmiştir:

“...Bireysel okuma kısmı daha çok ilgilerini çekiyor. Ama orada hepsini dahil edemiyoruz. 20 kişilik sınıfta 7-8 kişi dahil edilebiliyor. Diğerleri okuyormuş gibi yapıyor bence. Ben inanmıyorum şahsen.” [SÖ1]

“Grup çalışması daha çok ilgilerini çekti...” [SÖ2]

“...Kitapları yeniden tasarlamaya yönelikte mesela işte okudular mesela beğendikleri yeri biraz daha kitabın içine girsinler biraz daha ilgileri artsın diye beğendikleri bölümü çizdirme olabilir kapak tasarlama olabilir.” [SÖ3]

“Arada durdurup o anda onunla ilgili sen olsaydın nasıl hissederdin, sen olsaydın nasıl düşünürdün, sence bunun sonu nasıl bitecek gibi yorum yaptırdığımızda çocuğu da kitabın içerisine kattığımızda bu tip şeyler daha çok dikkatini çekiyor çocukların...” [SÖ5]

“...Sonrasında okudukları şeyle ilgili bir etkinlik yapılacaksa...Bu sefer daha hevesli ve hırslı okuyabiliyor...” [SÖ6]

“Belki de şöyle bir şey yapabilirdik. Bunu sınıf alanına değil de böyle bir kütüphane ortamına götürseydik şu an düşünüyorum. Daha böyle bir motive edici daha çocuklara ilgi çekici. Çok daha bence iyi olabilirdi. Çok daha iyi sonuçlar alabilirdik. Dediğim gibi sözlü söylemeyle hiçbir yere varılmadığını net bir şekilde görmüş oldum ben de.” [SÖ7]

“Ortak bir kitap okuyorsak mesela. Çok beğendikleri bir sahneyi canlandırmalarını istiyorum...Çocukların bence çok hoşlarına gidiyor. Hani o oyunculuk hoşlarına gittiğini düşünüyorum.” [SÖ8]

“...Bir kitabı drama yöntemiyle anlatmasını istemiştik...Çocuklar rol oynamayı seviyor...” [SÖ9]

“...Sen olsan ne yapardın. Kendilerini onların yerine koyduğu zaman...Bu sefer hayal güçlerini geliştiriyor. Ben çocuğun neler hayal ettiğini görüyorum...” [SÖ11]

“Yöntem teknik değil ama ne zaman elimde bir kitapla gelsem ne zaman ben bir çocuk kitabı okusam mesela onların gözü önünde hemen ne okuyor öğretmenim, konusu ne, neyle ilgili, biz sever miyiz oluyorlar...” [SÖ12]

“Birinci sınıfın birinci döneminde ben onlarla daha çok aktif olarak okudum...Çocuklar kendileri okumaya başladığında da rol, canlandırma tekniğiyle...” [SÖ18]

Sınıf öğretmenlerinin, okunan/okudukları kitaba yönelik sorular sormaları, etkinlikler ve uygulamalar yaptırımlarının öğrenciler tarafından daha çok ilgi gördüğü ve beğenildiği yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. SÖ7 kodlu sınıf öğretmeni okuma uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknik dışında okuma uygulama ortamının öğrenciler tarafından motive edici ve ilgi çekici olmasına dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin bir görüş belirtmiştir. SÖ12 kodlu sınıf öğretmenin belirttiği görüş ise öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okumalarına ilişkin teşvik, merak ve özendirme noktasında önemli bir etkisinin olduğunu düşündürmektedir. SÖ1 kodlu sınıf öğretmeni bireysel okumaya yönelik görüş bildirmiştir. Sınıf öğretmenin belirttiği görüşte sessiz okumada öğrencilerin hepsinin dahil edilemediğini ve süreçte bazı öğrencilerin tam olarak okuma yapmadıklarını düşündüğü görülmüştür.

Dördüncü ve Beşinci Alt Amaçlara Yönelik Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma ile ilgili tecrübeleri (etkileşimli okuma yöntemini kullanma durumları) nelerdir?” ve “Etkileşimli okumayı kullanan sınıf öğretmenleri bu yöntemi sınıflarında nasıl uygulamaktadır?” alt amaçlarına yönelik elde edilen bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Yöntemini Kullanma Durumları

Kullanma Durumu	f	%
Kullandım.	5	26
Kullanmadım.	14	74
Toplam	19	100

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çoğunun (f: 14, %74) etkileşimli okumaya yönelik herhangi bir tecrübesinin olmadığı (etkileşimli okuma yöntemini kullanmadığı) görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenleri de (f: 5, %26) etkileşimli okumayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Etkileşimli okumayı sadece birinci sınıfta kullandığını ancak devam ettirmediğini ifade eden bir sınıf öğretmeni bulunmaktadır (SÖ19). Bazı sınıf öğretmenleri de etkileşimli okumanın kural ve ilkelerini tamamen uygulayamadıklarını ancak kısmen de olsa benzer süreçler yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir (SÖ1, SÖ4, SÖ8, SÖ9, SÖ11, SÖ14, SÖ15, SÖ16). Bir sınıf öğretmeni de (SÖ10) etkileşimli okumaya yönelik benzer süreçleri birinci sınıfta kullandığını fakat şu anda öğrencilerinin sadece sessiz okuma yaptıklarını belirtmiştir. Etkileşimli okumayı hem kullanmadığını hem de ilk defa duyduğunu belirten bir sınıf öğretmeni görüşü de bulunmaktadır (SÖ7). Etkileşimli okumayı kullandığını belirten sınıf öğretmenlerine, etkileşimli okumayı nasıl uyguladıkları ve süreçte nelere dikkat ettiklerine ilişkin sorular yöneltilmiş ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazılarına doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda yer verilmiştir:

“...Yani hani belki tam anlamıyla olmamış olabilir ama yine metin üzerinden. Türkçe dersleri üzerinden tabii ki. Anlamadıkları sözcüklere odaklanıyoruz...Çocuğu düşündürmeye yönelik çalışmalar yapıyoruz... Aralara böyle yedirerek kazanımlara onu paylaştırarak o şekilde yaptığımız oluyor...” [SÖ2]

“Sistemati ve rutine bindirilmiş değil...Ama süreç içerisinde mutlaka kullanıyoruz...İhtiyaca yönelik mesela bazen. Gerek duyduğumuzda ona yönelik kitapları alıp etkileşimli okumayla beraber istediğimiz kazanım doğrultusunda çalışmada yapmış oluyoruz...Onlara da bir şey katacak onları da olumlu anlamda organize edecek şeylerde kullanıyoruz.” [SÖ3]

“...Hangi soruları soracağımı belirliyorum. Ya da hangi, nasıl bir etkinlik yapabileceğime karar veriyorum...” [SÖ5]

“Birinci sınıflarda mesela. Okuma yazma henüz bilmedikleri dönemde ilk işte kitabın kapağından başlıyoruz. Neler var, ne anlatıyor olabilir, sizce bu kitabın adı ne olabilir içinde ne gibi karakterler olabilir diye ilk önce resimlerden yola çıkıyoruz. Oradan bir tahmin yürütüyorlar. Daha sonrasında da kitabı yavaş yavaş okumaya başlıyorum. Belli aralıklarla da durdurup hani

sonrasında ne olmuş olabilir. Öncesinde tabi ben kitabı okumuş oluyorum. İşte tak diye kesmek yerine belli bölümlerde tahmin yürütebilecekleri bölümlerde sayfalara ayırıyorum. O şekilde bölüm bölüm okuyup sonrasında ne olmuş olabilir, bundan sonra başka karakterler kitaba girmiş olabilir mi, bu karakterler neler olmuş olabilir diye sorular yöneltiyorum.” [SÖ17]

“...Öncesinde kitabın kapağında sizce ne anlatılıyor? Resimlerini teker teker göz gezdiriyordum...Çocukların fikirlerini alıp sonrasında kitabı okumaya başladım varsayıyorum belli bir yerde kesip sizce bundan sonra ne olmuş olabilir gibi sorular yöneltiyordum kendilerine. Kitabımız bittikten sonra da küçük bir atölye çalışması yapıyorduk. Mesela kitaptaki baş kahramanımız ariysa biz de oyun hamurlarıyla arı şeklinde etkinlikler yapıyorduk...sonrasında vakit buldukça kitaplarla ilgili de drama çalışmaları yapmaya kendi açımdan en azından özen gösteriyordum yani...Sadece kitap okumadığımızı fark ettiklerinde onlar da kendilerince fikir üretmeye başlamışlardı...Bu kitapta kitapla alakalı bir şapka tasarlayalım mesela...” [SÖ18]

“Birinci sınıftayken denedim...Çocuklarla yaptım ama bu uzun süreli bir şey olmadı... Görsel okuma üzerinde çocuklara gördüklerini yorumlatma, hikâyenin nasıl devam edeceğini onlara tahminlerde bulundurma, daha sonra kendini oradaki kişilerin yerine koyma gibi böyle şeyler sorduğumuz sorular oldu.” [SÖ19]

Görüşler incelendiğinde bazı sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumayı düzenli ve sistematik kullanmadıkları görülmüştür (SÖ2, SÖ3, SÖ19). Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma sürecinde soru ve etkinliklerin planlanmasına dikkat ettikleri (SÖ5, SÖ18), öğrencilerin bilmedikleri sözcüklere odaklanıldığı (SÖ2) gözlenmiştir. SÖ2 ve SÖ3 kodlu sınıf öğretmenlerinin kazanımlara göre de etkileşimli okumayı kullandıkları görülmüştür. SÖ5 kodlu sınıf öğretmeni görüşlerine ayrıca “...Evet ben şu anda etkileşimli okuma yapıyorum diye yaptığım bir süreç değil bu benim...” şeklinde ifadeler eklemiştir. Bu durum etkileşimli okumanın bilinçli bir şekilde yapılmadığını düşündürmektedir. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma ile ilgili atölye, eğitim, seminer vb. katılım durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular

“Sınıf öğretmenleri etkileşimli okumaya yönelik herhangi bir atölye, eğitim ya da seminere katılmış mıdır?” alt amacına yönelik elde edilen bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma ile İlgili Atölye, Eğitim, Seminer vb. Katılım Durumları

Katılım Durumu	f	%
Katıldım.	2	11
Katılmadım.	17	89
Toplam	19	100

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının (f: 17, %89) etkileşimli okuma ile ilgili herhangi bir atölye, eğitim, seminer vb. katılmadıkları görülmektedir. Soruya “katıldım” şeklinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinden biri, uluslararası bir sempozyumda düzenlenen iki atölyeye katıldığını; diğeri ise bir öğretim üyesi tarafından verilen çevrim içi eğitime katıldığını belirtmiştir. Ayrıca SÖ18 kodlu sınıf öğretmeni, etkileşimli okuma ile ilgili herhangi bir atölye, eğitim, seminer vb. katılmadığını belirttikten sonra yanıtına “Belli başlı yazarların ya da eğitimcilerin küçük alıntılarıyla çektikleri videoları... Daha çok oralarda gözlemledim.” ifadelerini eklemiştir.

Yedinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

“Sınıf öğretmenleri etkileşimli okuma uygulamalarına ilişkin herhangi bir yayın okumuş mudur?” alt amacına yönelik elde edilen bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Uygulamalarına İlişkin Yayın Okuma Durumları

Okuma Durumu	f	%
Okudum.	-	-
Okumadım.	19	100
Toplam	19	100

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin tamamının (f: 19, %100) etkileşimli okuma uygulamalarına ilişkin herhangi bir yayın okumadıkları görülmektedir.

Sekizinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin, diğer öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamalarına ilişkin gözlemleri bulunmakta mıdır?” alt amacına yönelik elde edilen bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Uygulamaları Gözlem Durumları

Gözlem Durumu	f	%
Oldu.	3	16
Olmadı.	16	84
Toplam	19	100

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının (f: 16, %84) meslek yaşamında diğer öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamalarına yönelik gözlemlerinin olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Gözlemlerde bulunduğunu belirten bir sınıf öğretmeni süreçle ilgili deneyiminde ise “...Durdurup soruyordu, resim açıyordu...” [SÖ10] ifadelerini kullanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamalarıyla ilgili eklemek istedikleri görüşlerle ilgili bulgulara sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazılarına doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda yer verilmiştir:

Çocukları etkileşimli okumaya sokmak istersek ortamı bile ona göre hazırlayabiliriz...” [SÖ1]

“Kitap okuma çok önemli...Bunla ilgili çalışmalara açığız her zaman. İsteriz. Seminer filan da görürsem isterim.” [SÖ2]

“...Bence akademik sıkıştırılmış olmaması gerekiyor bence şeyde. Gerçekten bunu anlamlı ve verimli bir şekilde yapmak istiyorsanız. Zaman olarak kendinizi bir şeye sıkıştırmamanız gerekiyor...Bir şeylerin arasında değil bir şeylerin içinde yer bulmalı kendine. O zaman verim alınır bence...Bir de mesela bütün hani disiplinler arası ilişkiler diyoruz ya her alan hani her zaman bütün eğitim hayatı için. Etkileşimli okumanın da belki farklı disiplinlerde farklı şekillerde sentezlenip kendisini bulmayı sağlayabiliriz. Matematiğin içerisinde belki sentezlenebilir. Çünkü zaten matematik demek okuduğunu anlama demek...Yeni nesil sorularla birlikte okuma, anlama, yorumlama. Bunların olabilmesi için de temelde verdiğiniz şeylerle örtüşmesi gerekiyor yaptığınız çalışmaların...” [SÖ3]

“Bence güzel. Anlattığınız kadarıyla...Hem metne dinamizm katıyor. Hem de çocuğu o metne bağlıyor diye düşünüyorum ben...Bu etkileşimli okuma çocukların daha iyi anlamalarını sağlayabilir.” [SÖ4]

“Çağımızın en büyük sorunlarından biri çocukların okumaması...Keşke bu bizim Türkçe derslerimizden ayrılrsa. Gerçekten bir dal olarak bir şey olsa. Okuma ve okuduğunu anlama kültürü çok farklı bir şey çünkü...Bu alanda uzmanlaşılsa ve okuma kültürüne erişilse...” [SÖ5]

“Çok keyifli bir şeye benziyor aslında böyle denemek isterim. Hatta duyduktan sonra neyin ne olduğunu daha da detaylı bir şekilde araştıracağım...” [SÖ7]

“Yani şu an hani söyleyebileceğim tek şey. Umarım hani çocukları aktif olarak tutabilecek hani ilgilerini çekebilecek. Çünkü çok güzel bir programa benziyor. Umarım faydalı olabilecek en böyle yaygın faydalı olabilecek şekilde ilerlersiniz.” [SÖ8]

"Valla çok verimli bence. Hani imkânı olan her öğretmenin yapması gerekli diye düşünüyorum. Aynı zamanda sırf öğretmen anlamında değil ebeveynlerin de bu anlamda kendilerini geliştirmeleri lazım..." [SÖ10]

"...Çalışmanız için teşekkür ederiz. Umarım bize de yararlı olur..." [SÖ12]

"Sınıf öğretmenlerinin çoğu bilgisiz bu konuda. Bence hizmet içi eğitim şart." [SÖ13]

"Müfredat çok kalabalık olmasa. Bunlarla ilgili atölyeler ve seminerde verilip okul içerisinde çok rahatlıkla uygulatabiliriz...Hani müfredat biraz sakın olsa hani bu etkileşim işte ne biliyim iki gün sessiz okuma yapıyorsak geriye kalan iki gün de etkileşimli okuma yapabiliriz. Ama maalesef müfredatın yoğunluğundan dolayı yetiştirmemiz gereken şeyler de olduğu için okuma kısmı birazcık havada kalıyor biz de." [SÖ15]

"...Eğitimi almak isterim..." [SÖ18]

Görüşler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumaya yönelik olumlu yaklaşımları olduğu anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumayı merak ettikleri, konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinmek istedikleri, konuya ilgi duydukları, eğitim, atölye, seminer vb. durumların gerçekleştirilmesine yönelik istekli oldukları görülmüştür. SÖ3 kodlu sınıf öğretmeni, etkileşimli okumanın anlamlı ve verimli gerçekleşmesi için eğitim-öğretim süreçlerinin içinde yer alması gerektiğini belirtmiş ve bu süreçte disiplinler arası bir yaklaşımla kullanılmasını vurgulamıştır. SÖ4 kodlu sınıf öğretmeni, etkileşimli okumanın anlama süreçlerini destekleyeceğini ifade etmiştir. SÖ15 kodlu sınıf öğretmeni, yoğun bir müfredat olmadığı durumda, düzenlenen atölye ve seminerlerle etkileşimli okumanın okullarda rahatlıkla uygulanabileceğini belirtmiştir. SÖ10 kodlu sınıf öğretmeni, ebeveynlerin de sürece dahil olmalarının önemine dikkat çekmiştir. SÖ5 kodlu sınıf öğretmeni de okumayla ilgili ayrı bir uzmanlığın olması gerektiğini ifade etmiş ve okuma kültürünün oluşmasında bu durumun etkili olabileceğini bildirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumaya yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 19 sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda öncelikle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamının öğrencileriyle birlikte okumalar gerçekleştirdikleri ve sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla haftada üç-dört gün kitap okuma uygulamaları yaptıkları görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine/öğrencileriyle kitap okumaya belirli bir zaman ayırdıkları ortaya konulmuştur. Bu bulgu, Karakullukcu ve Çelik'in (2020) yaptıkları araştırmasıyla, sınıf öğretmenlerinin kitap okumaya belirli bir zaman ayırmaları açısından benzerlik, zaman ayırma sıklığı bakımından farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarında ortama dikkat ettikleri, öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerinde durdukları görülmüştür. Ayrıca okuma uygulamalarında nitelikli kitaplar kullanılmasına ve kitapların çocukların sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat ettiklerini belirten sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. Bu bulgular, alan yazında okuma uygulamalarında kullanılacak kitapların seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin yapılan vurgularla benzerlik göstermektedir (Arıcı, 2018; Sever, 2021; Ülper, 2023).

Okuma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin sesli ve sessiz okuma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Sesli okuma yöntemini kullanan bazı sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumadan da yararlandıkları ortaya konmuştur. Ancak bu şekilde görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin sayısının az olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Yılmaz'ın (2020) ve Efe'nin (2022) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Yılmaz (2020) yaptığı araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve özgüvenlerini ortaya çıkaracak nitelikteki sesli okumalara daha sınırlı düzeyde yer verildiğini raporlamıştır. Efe'nin (2022) yaptığı araştırma sonuçları arasında da sınıf öğretmenlerinin yaptıkları okuma uygulamalarında çoğunlukla öğrencinin etkin olmadığı yer almaktadır. Ayrıca okuma uygulamalarında bazı sınıf öğretmenlerinin etkileşimi artırıcı stratejiler kullandıkları, etkinlikler yaptıkları, ders kitaplarından ve resimli çocuk kitaplarından yararlandıkları görülmüştür. Bu bulgu, Öksüz, Yıldırım, Çetinkaya, Koşum ve Alkar'ın (2025) ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin sesli okuma deneyimlerini inceledikleri araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yapılan sesli okumaların hem öğretmen tarafından hem de öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği

ortaya konmuştur. Bazı sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak amacıyla kitap okumaya ilişkin çeşitli projeler ve grup çalışmaları yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Okuma uygulamalarında sessiz okuma yöntemini kullanan bir sınıf öğretmeni, müfredatın yoğunluğundan dolayı kitap okuma uygulamalarının yapılmasının zor olduğunu bildirmiş ve sesli okumanın sadece öğrencilere bir metin üzerinden okuma yaptırılması şeklinde gerçekleştirebildiklerini ifade etmiştir (SÖ12). Bu bulguya benzer şekilde, Merga ve Ledger (2019) tarafından yapılan araştırmada, yoğun müfredatın öğretmenlerin sesli okumaya yeterli zaman ayıramamalarının ve aktif bir şekilde gerçekleştirememelerinin nedenlerinden biri olduğu bildirilmiştir. Yılmaz, Yıldız ve Ceyhan'ın (2022) yaptıkları araştırmanın bulguları arasında da sınıf öğretmenlerinin sesli okuma yapmaya gün içinde yeterince vakit bulamadıkları yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerden öğrencilerin okuma sürecine dahil olduklarında daha keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Alan yazında da öğrencileri okuma sürecine dahil eden okuma uygulamalarının öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Arslan ve Aktaş, 2024; Ayala-Mendoza ve Arcos-Tasigchana, 2021). Bir sınıf öğretmeni, okuma uygulamalarında kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra okuma ortamının öğrencileri motive edecek şekilde düzenlenmesinin önemine dikkat çekmiştir (SÖ7). Bu bulguya benzer şekilde Gambrell (2011), "Okumaya Katılımın Yedi Kuralı" isimli çalışmada, öğrencilerin okuma motivasyonlarının artırılmasında okuma ortamının öğrencilerin ilgilerine göre hazırlanmasının etkili olabileceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okumalarına ilişkin teşvik, merak ve özendirme noktasında önemli bir etkisinin olduğunu düşündüren bir sınıf öğretmeni görüşü de bulunmaktadır (SÖ12). Bu bulgu, Neo, Emanuel ve Yulita'nın (2022) yaptıkları öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının öğrencilerin okuryazarlığı üzerinde etkisi olduğunu gösteren araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunun etkileşimli okumaya yönelik herhangi bir tecrübelerinin olmadığı (etkileşimli okuma yöntemini kullanmadığı) ortaya konmuştur. Etkileşimli okumayı kullandığını ifade eden sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını sınıf öğretmenlerinin bütüncül bir şekilde gerçekleştirmedikleri, aşamalarındaki teknikleri tamamen kullanmadıkları görülmüştür. Okuma sürecinde soru ve etkinliklerin planlanmasına dikkat ettiklerini belirten sınıf öğretmenleri olsa da süreçle ilgili önceden hazırlık yapılmasında eksiklik olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumayı belirli bir sistematik ve düzende kullanmadıkları, etkileşimli okuma kural ve ilkelerini tamamen uygulayamadıkları ortaya konmuştur. Ayrıca etkileşimli okumaya yönelik benzer süreçleri kullandıklarını ifade eden sınıf öğretmenleri olsa da etkileşimlerin sürdürülmesinin oldukça sınırlı kaldığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının etkileşimli okuma ile ilgili herhangi bir atölye, eğitim, seminer vb. katılmadıkları ortaya konmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin tamamının etkileşimli okumaya ilişkin herhangi bir yayın okumadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumanın kural ve ilkelerine yönelik bilgi edinmeleri ve farkındalık kazanmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Efe'nin (2022) yaptığı araştırmanın nitel bulguları arasında da uygulama öncesinde sınıf öğretmenin etkileşimli kitap okumaya ilişkin farkındalığının olmadığı yer almaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının meslek yaşamlarında diğer öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamalarına yönelik gözlemlerinin olmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, etkileşimli okumanın ilkökul düzeyinde uygulanmasında bir eksiklik olduğunu düşündürmektedir. Alan yazında da etkileşimli okumayla ilgili yapılan araştırmaların okul öncesi döneme göre ilkökuldeki öğrencilerle daha az sayıda yapıldığı belirtilmektedir (Turan ve Akyol, 2025; Yurtbakan, 2020).

Etkileşimli okumaya yönelik belirtilen görüşlerin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okumaya yönelik olumlu yaklaşımları olduğu, etkileşimli okumayı merak ettikleri, etkileşimli okumaya yönelik daha detaylı bilgi sahibi olmak istedikleri, konuya ilgi duydukları, eğitim, atölye, seminer vb. durumların gerçekleştirilmesine istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca etkileşimli okumanın disiplinler arası yaklaşımla kullanılabileceğini belirten bir sınıf öğretmeni de olmuştur (SÖ3). Bu bulguyu, Durmaz, Topçam, Sönmez ve Baysal'ın (2023) ve Erol'un (2024) yaptıkları araştırmalar desteklemektedir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda etkileşimli okumayı farklı disiplinlerde kullanmışlardır. Bir sınıf

öğretmeni de etkileşimli okumanın anlama becerilerini destekleyebileceğini belirtmiştir (SÖ4). Alan yazında da etkileşimli okumanın, okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Gutiérrez, 2016; Uğur ve Tavşanlı, 2022). Ayrıca bir sınıf öğretmeni, müfredatın yoğunluğu nedeniyle etkileşimli okuma uygulamalarının akademik süreçte kullanılmasının zorlaştığını belirtmiştir (SÖ15). Bu görüşü belirten sınıf öğretmeni çeşitli atölyeler ve seminerler düzenlendiğinde, etkileşimli okumanın okullarda daha rahat kullanılabileceğini düşünmektedir. SÖ10 kodlu sınıf öğretmeni, ebeveynlerin de sürece dahil olmalarının önemine dikkat çekmiştir. Ganotice, Downing, Mak, Chan ve Lee (2017) yaptıkları araştırma sonucunda etkileşimli okumanın ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişimi olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. SÖ5 kodlu sınıf öğretmeni ise okumayla ilgili ayrı bir uzmanlığın olması gerektiğini ve okuma kültürünün oluşmasında da bu durumun etkili olabileceğini belirtmiştir. Bu görüş, sınıf öğretmenin okumaya ve okuma uygulamalarına yönelik daha detaylı ve kapsamlı zaman ayrılması gerektiğini düşündüğünü göstermektedir.

Genel olarak görüşler değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma uygulamalarında etkileşimli okumanın kullanılmasının yararlı olacağını, okuma sürecini destekleyeceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Turguner'in (2022) okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma etkinliklerine yönelik görüşlerini ortaya çıkartmayı amaçladıkları araştırmanın sonuçları arasında da etkileşimli kitap okumanın öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalogu ve öğrencilerin soru sorma isteklerini artırdığı, yeni kelimelerin öğrenilmesine katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Akmeşe, Işıkdoğan Uğurlu ve Kayhan (2023), okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıfları bağlamında etkileşimli kitap okuma uygulamalarına yönelik görüşlerini almıştır. Araştırma sonuçları arasında öğretmenlerin etkileşimli okumanın erken okuryazarlık becerileri için önemli olduğunu belirttikleri yer almaktadır.

Araştırmanın bulgularının, ilkökul dönemi okuma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yapılandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazında, etkileşimli okumanın çocukların gelişim alanlarını desteklediğini ve okuryazarlıkla ilgili bileşenlerin geliştirilmesine katkı sağladığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Alharbi, 2021; Çiçek, 2024; Yazıcı Çetin, 2023; Yüzbaşıoğlu ve Akyol, 2022). Bu kapsamda, okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanılmasında temel aşamalardan biri olan ilkökul döneminde de etkileşimli okumanın kullanımının artırılması önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırma yalnızca görüşme formuyla 19 sınıf öğretmeninden elde edilen görüşlerle sınırlıdır. Konuyla ilgili farklı veri toplama araçları da kullanarak daha detaylı ve kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine etkileşimli okuma ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Etkileşimli okumaya yönelik atölyeler hazırlanarak sınıf öğretmenlerinin katılımı sağlanabilir.
- Etkileşimli okumanın bilimsel çalışmalar sonucunda belirtilen katkıları düşünüldüğünde okuma süreçlerinin de bu çerçevede yapılandırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 16/01/2024

Belge sayı numarası= E- 87347630-659-866191

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya, birinci yazar %40, ikinci yazar %40 ve üçüncü yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 124K096 numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akmeşe, P. P., Uğurlu, N. I. ve Kayhan, N. (2023). Kapsayıcı eğitim uygulamaları yürütülen sınıflarda dil gelişimini desteklemede etkileşimli kitap okuma uygulamaları: Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1017-1039.
- Alharbi, H. (2021). *Using dialogic reading for mothers of children with autism in Saudi Arabia* (Published doctoral dissertation). University of Birmingham. ProQuest Dissertations and Theses Global. (Publication No. 30472449)
- Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 306-317.
- Ayala-Mendoza, A. E., & Arcos-Tasigchana, J. M. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Retos de la Ciencia*, 5(e). 42-51.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (36. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceran, D. (2021). İlkokulda çocuk edebiyatı. İ. Korkmaz (Ed.), *İlkokulda öğretim. Öğretmen el kitabı* içinde (ss. 469-496). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chan, C. K. (2021). Can reading increase cognitive reserve? *International Psychogeriatrics*, 33(1), 15-17. <https://doi.org/10.1017/S1041610220001246>
- Çelik, G. H., Sühendan, E. R. ve Bıçakçı, M. Y. (2020). Etkileşimli kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Çiçek, E. N. (2024). *Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın Üniversitesi.
- Dicataldo, R., Rowe, M. L., & Roch, M. (2022). "Let's read together": A parent-focused intervention on dialogic book reading to improve early language and literacy skills in preschool children. *Children*, 9(8), 1149. <https://doi.org/10.3390/children9081149>

- Dong, Y., Chow, B. W. Y., Mo, J., Miao, X., & Zheng, H. Y. (2024). Effects of dialogic reading elements on children's language development. *Journal of Research in Reading*, 47(2), 181-200. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12447>
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Durmaz, M., Topçam, A. B., Sönmez, M. ve Baysal, Z. N. (2023). Etkileşimli okuma destekli hayat bilgisi derslerinin ilköğrencilerinin hayat bilgisi dersi ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 3083-3112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1181730>
- Durwin, C., Moore, D., Ledford, M., Mate, K., & Mae, T. (2023). Investigation of a cross-age dialogic reading intervention for improving reading in struggling elementary students. NERA Conference Proceedings 2023. 7. Erişim Adresi: https://digitalcommons.lib.uconn.edu/nera-2023/7?utm_source=digitalcommons.lib.uconn.edu%2Fnera2023%2F7&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Efe, P. (2022). Sınıfta yapılan okumalar: Etkileşimli mi, etkileşimsiz mi? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 102-121. <https://doi.org/10.53444/deubefd.976899>
- Egan, M. B. (2008). *Implementing literature circles in a fourth grade classroom*. (Published master dissertation). Rowan University. Rowan Digital Work.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. <https://doi.org/10.17860/efd.88429>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219. <https://doi.org/10.5578/keg.27611>
- Erol, Ş. (2024). *Birinci sınıf matematik dersinde etkileşimli okuma uygulamaları ile sayılar ve işlemlerin öğretiminden yansımalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1476718X18804848>
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *Reading Teacher*, 65(3), 172-178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Ganotice Jr, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1238340>
- Gedik, M. (2017). Ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 453-464.
- Godfrey-Hurrell, J. K. (2015). *Investigation of content- based training and practice- based coaching with teachers of Latino preschoolers who are dual language learners at risk for language delay* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina University.
- Gutiérrez, R. (2016). Effects of dialogic reading in the improvement of reading comprehension in students of primary education/Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15017>
- Gökaslan Zor, E. (2024). *Etkinlik temelli etkileşimli okuma modeli ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>

- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2024). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hidayatullah, S., Mulyati, Y., Damaianti, V. S., & Permadi, T. (2023). Effectiveness of dialogical reading literacy programs in improving language skills and literacy of early students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(8), 233-252. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.13>
- İlhan, E. ve Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40-56.
- İşlekler, B. (2022). *Etkileşimli kitap okuma programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Jinxu, J., & Zhengping, Z. (2016). Principles and implementation of reading activities in primary school English class. *English Language Teaching*, 9(12), 74-78. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n12p74>
- Karakullukcu, N. ve Çelik, Y. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-14.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 58-79. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242>
- Karatay, H. (2022). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, N. (2024). *Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutum ve alışkanlığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, M., & Lee, Y. (2023). Comparison of the effect of fiction reading on social cognition according to reading media. *The Korean Society of Culture and Convergence*, 45(9), 839-852.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Merga, M. K., & Ledger, S. (2019). Teachers' attitudes toward and frequency of engagement in reading aloud in the primary classroom. *Literacy*, 53(3), 134-142. <https://doi.org/10.1111/lit.12162>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide design and implementation* (4 th ed.). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Minghua, T. (2014). *The effectiveness of dialogic reading on the expressive vocabulary development of children with autism spectrum disorders* (Published doctoral dissertation). Purdue University. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Neno, H., Emanuel, U., & Yulita, D. (2022). Teachers' reading habits and their effect on the students' literacy. *English Review: Journal of English Education*, 10(3), 811-820. <https://doi.org/10.25134/erjee.v10i3.5705>
- Öksüz, H. İ., Yıldırım, K., Çetinkaya, F. Ç., Koşum, A. N. ve Alkar, N. (2025). Read-aloud practices with children's picture books in Turkish first-grade classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 46(1), 220-240. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2439880>
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24), 161-170.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (6. Baskı). İstanbul: Öncü Kitap Yayınevi.
- Sadullojevna, M. S. (2024). Improving the technology of teaching primary school children to read in the family. *European International Journal of Pedagogics*, 4(08), 22-25. <https://doi.org/10.55640/eijp-04-08-04>
- Sear, K. (2024). The power of reading and strategies to develop a reading habit. *Cambodian Journal of Educational Research*, 4(2), 79-100. <https://doi.org/10.62037/cjer.2024.04.02.05>

- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (Gözden geçirilmiş 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve edebiyat* (11. Baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Topçam, A. B. ve Çetinkaya, F. Ç. (2024). Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 314-329. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1421621>
- Turan, R. C. ve Akyol, H. (2025). Etkileşimli okumaya dayalı lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 10(1), 129-161.
- Uğur, S. ve Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655-678. <https://doi.org/10.37217/tebd.1086345>
- Ulusoy Ünlü, A. (2024). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların dil ve sosyalduygusal gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2023). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Velioğlu, M. N., Karsu, S., Çiftçi, S., Işıksan, P. A., Umut, M. Ö. ve Bayrak, E. (2013). Bilinç öncesinden bilinç sonrasına yolculuk: okuma alışkanlığı kazandırılmasına dönük üniversite öğrencileri üzerinde karma bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 171-190.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from lowincome families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Development Psychology*, 24(4), 552-559.
- Yalçın, E., Ayyıldız, P., Kınalı, G. ve Şengil, A. Z. (2024). Yenilikçi ve çağdaş bir model: Makale esaslı kitap okuma tekniği (MEKOT). *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 84-95. <https://doi.org/10.35826/ijoess.4447>
- Yazıcı Çetin, D. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Biruni Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, C. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin sesli okumaya yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, C., Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin sesli okumaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 14(2), 41-60. <https://doi.org/10.46291/ZfWT/140203>
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları/The developing methods of reading comprehension skills in Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, Ş. ve Turguner, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kitap okuma etkinliklerine yönelik görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 227-257.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Yüzbaşıoğlu, Y. ve Akyol, C. (2022). The effect of a dialogic reading program on the early literacy skills of children in preschool period. *Education Quarterly Reviews*, 5, 557-563.

Extended Abstract

Introduction

Gaining a certain proficiency in reading during primary school also affects later educational experiences (Güneş, 2024; Özbay, 2006). Accordingly, for the reading practice carried out at elementary school to be effective and efficient, the methods and techniques used by classroom teachers and the quality of the process are of great importance (Sever, 2015). It is emphasized that methods, techniques, and approaches that encourage the child to be active during the reading process should be used (Jinxu & Zhengping, 2016). In the interactive reading method developed by Whitehurst et al. (1988), the child is at the centre. In the literature, there are studies showing that interactive reading has positive effects on language skills, early literacy, vocabulary knowledge, reading comprehension, problem-solving, reading motivation, and social skills (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014; Aktaş, 2021; Çelik, Sühendan & Bıçakçı, 2020; Dicataldo, Rowe & Roch, 2022; Dong, Chow, Mo, Miao & Zheng, 2024; Doyle & Brambell, 2006; Ergül, Akoğlu, Karaman & Sarıca, 2017; Godfrey-Hurrell, 2015; Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards & Schroeder, 2020; Hidayatullah, Mulyati, Damaianti & Permadi, 2023; Kerigan, 2018; Ulusoy Ünlü, 2024). When the studies are examined, it is seen that interactive reading is mostly used in the preschool period; however, there are also studies conducted at different grade levels that reveal the positive effects of this method (Fettig, Cook, Morizio, Gould, & Brodsky, 2018; Gökaslan Zor, 2024; İlhan & Canbulat, 2021; Kardaş, 2024; Yurtbakan, Erdoğan & Erdoğan, 2020).

In light of this information, it is considered beneficial to use interactive reading to support the reading process. Classroom teachers play a key role in achieving the reading-related goals identified for the elementary school period, as well as in the selection and implementation of methods and techniques used during the reading process. In this process, student-centered approaches come to the forefront. Based on such an approach, interactive reading focuses on mutual dialogue between the student and the teacher and contributes to the development of students' skills across various developmental domains. Numerous studies in the literature have demonstrated the effectiveness of interactive reading (Ceyhan, 2019; Durwin, Moore, Ledford, Mate, & Mae, 2023; İşlekler, 2022). In the present study, however, the perspectives of classroom teachers were revealed by directly addressing their experiences with the method. Accordingly, this study aimed to answer the research question "What are the opinions of classroom teachers on interactive reading applications?" In line with the aim of study, the following sub-questions were addressed:

1. Do classroom teachers carry out book-reading activities with their students?
2. What methods and/or techniques do classroom teachers use in reading activities?
3. Which methods and/or techniques used by classroom teachers in reading activities attract their students' attention the most?
4. What are the experiences of classroom teachers (their status of using the interactive reading method) regarding interactive reading?
5. How the classroom teachers who use interactive reading implement this method in their classrooms?
6. Have classroom teachers participated in any professional development activities such as workshops, training sessions or seminars focusing on interactive reading?
7. Have classroom teachers read any publications related to interactive reading practices?
8. Have classroom teachers made any observations about how other teachers implement interactive reading practices?

Method

This study investigated the views of classroom teachers on interactive reading using the case study form of qualitative research. The study participants consisted of 19 classroom teachers working in İzmir during the 2023-2024 academic year. Participants were selected using purposeful sampling methods such as criterion sampling and easily accessible case sampling. The study data were collected using an interview form prepared by the researchers. Descriptive analysis was used to analyze the data.

Result and Discussion

This study aimed to explore the opinions of classroom teachers on interactive reading. For this purpose, interviews with 19 classroom teachers were conducted. Based on the interviews, it was found that all of the participating classroom teachers engaged in reading activities with their students, and that most of them conducted book reading sessions three to four days a week. Accordingly, classroom teachers devoted time to reading books with their students. This finding is similar to the study conducted by Karakullukcu and Çelik (2020) in terms of classroom teachers allocating a specific time for reading books, but it differs in terms of the frequency with which they allocate this time.

Classroom teachers paid attention to the environment surrounding their reading practice and focused on students understanding what they read. In addition, some classroom teachers paid attention to using quality books appropriate for the grade level of the children in reading practice. These findings show similarity to the points emphasized in the literature regarding the criteria to be considered in the selection of books to be used in reading activities (Arıcı, 2018; Sever, 2021; Ülper, 2023).

Classroom teachers used both silent and oral reading methods in reading practice. Some classroom teachers who used the oral reading method also benefited from interactive reading. However, the number of classroom teachers who expressed such opinions was low. This supports research findings by Yılmaz (2020) and Efe (2022). In addition, some classroom teachers used interaction-enhancing strategies, had activities done, and used textbooks and illustrated children's books in reading practice. This finding is similar to the results of the research conducted by Öksüz et al. (2025) in which they examined the oral reading experiences of first-grade elementary school teachers. Some of the classroom teachers interviewed stated that they had students do projects and group work related to reading to support their reading skills and help them gain reading habits.

Although some classroom teachers stated that the silent reading method attracted the attention of the students more, in fact oral reading attracted the attention of the students more. According to the classroom teachers, students enjoyed reading more when they were involved in the reading process. Some studies indicate that reading practice that involves students in the reading process positively affects student motivation (Arslan & Aktaş, 2024; Ayala-Mendoza & Arcos-Tasigchana, 2021).

Most of the classroom teachers did not have any experience (did not use the interactive reading method) in interactive reading. The classroom teachers who stated that they used interactive reading did not carry out pre-reading, reading and post-reading stages holistically and did not use the techniques in the stages completely. Although some classroom teachers stated that they paid attention to the planning of questions and activities in the reading process, preparation for the process was lacking. The classroom teachers did not use interactive reading in a systematic and orderly manner and could not fully apply the rules and principles of interactive reading. In addition, although some classroom teachers stated that they used similar processes for interactive reading, the continuation of the interactions was quite limited.

Almost none of the classroom teachers had attended any workshops, training, or seminars on interactive reading or had observed other teachers' interactive reading exercises. None of the classroom teachers had read any publications on interactive reading. This finding suggests a deficiency in the implementation of interactive reading at the primary school level. In the literature, it is also noted that studies on interactive reading have been conducted less frequently with primary school students compared to those in the preschool period (Turan & Akyol, 2025; Yurtbakan, 2020).

The classroom teachers' responses indicated a strong interest in interactive reading. They demonstrated a positive attitude toward the approach, expressed curiosity about its implementation, and were enthusiastic about participating in training, workshops, and seminars. The general evaluation of their opinions concluded that classroom teachers thought using interactive reading in reading practice would be beneficial and could enhance students' reading development.