Eğitim ve Bilim

Cilt 51 (2026) Sayı 228 796-817

Orijinal Makale

# Okuma güçlüğünde etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının etkisi

Fatih Çetin Çetinkaya [1], Serpil Elalmış [2]

## Öz

Bireysel öğretim esas alınarak gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı okuma güçlüğünün giderilmesinde ve okuma motivasyonun artırılmasında etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının etkisinin ortaya konması ve sürecin ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Çalışmanın katılımcısı ilkokul birinci sınıfı bitirmek üzere olan bir öğrencidir. Çalışmada tek denekli araştırma türlerinden AB deseni kullanılmıştır. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma hataları "Yanlış Analiz Envanteri"yle, okuma motivasyonu "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği"yle ve prozodik okuması "Prozodik Okuma Ölçeği"yle ölçülmüştür. Öğrencinin doğru okuması 1 dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi formülüyle, okuma hızı ise 1 dakikada doğru okunan toplam kelime sayısı formülüyle ölçülmüştür. Verilerin analizinde tek denekli desen çalışmalarında kullanılan grafik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre etkileşimli okunan resimli çocuk kitapları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma motivasyonunun artırılmasında etkilidir. Bu da okuma güçlüğünün giderilmesinde etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca etkileşimli okunan resimli çocuk kitaplarının, okuma sürecini keyifli hâle getirerek öğrencinin bu sürece istekli bir şekilde katılmasını ve okumaya daha fazla zaman ayırmasını sağladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra aile bireylerini ve arkadaşlarını okuma sürecine dâhil etmesine, kendisini daha iyi bir okuyucu olarak tanımlamasına ve kelime hazinesinin gelişimine katkı sunduğu görülmektedir.

## Anahtar Kelimeler

Etkileşimli okuma
Resimli çocuk kitapları
Akıcı okuma
Okuduğunu anlama
Okuma motivasyonu
Okuma güçlüğü

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.06.2025
Kabul Tarihi: 04.02.2026
Elektronik Yayın Tarihi: 21.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2664

## Giriş

İlkokul birinci sınıf ile birlikte kazanılmaya başlanan okuma yazma becerisi kişinin akademik hayatını dolayısıyla tüm yaşamını etkilemektedir. Bu nedenle okuma yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde güçlük yaşayan öğrencilerin bu güçlükleri üst sınıflara taşımasını önlemek adına gerekli müdahalelerin yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada okuma güçlüğünün giderilmesinde ve okuma motivasyonun artırılmasında etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli

[1] Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Düzce, Türkiye, fatihcetinkaya.edu@gmail.com
[2] Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, serpilelalmisi@gmail.com

çocuk kitaplarının etkisinin ortaya konmasına ve sürecin ayrıntılı bir şekilde incelenmesine odaklanılmıştır.

İlkokul birinci sınıfta kazanılmaya başlanan okuma yazma becerileri, bireyin sonraki yıllarda akademik başarısına ve tüm yaşamına yön vermesi nedeniyle oldukça önemlidir (Özdemir, 2020). Bu süreçte okuma güçlüklerinin yaşanması doğaldır (Arslan ve Dirik, 2008). Ancak okuma güçlüğü yaşayan çocukların birçoğu zamanla okuma yazma öğrense de bir kısmı okuma güçlüğünü sürdürmektedir (Esmaeeli vd., 2019; Hamilton ve Glascoe, 2006; Smart vd., 2001). Dolayısıyla okuma güçlüklerinin üst sınıflara taşınmasının önüne geçilmeli, bu güçlükler aşılmalıdır. Bu nedenle bu süreçte problem yaşayabilecek çocukların önceden belirlenerek gerekli desteğin verilmesi gerekmektedir (Arslan ve Dirik, 2008).

Okuma güçlüğü, bireyin zihinsel gelişiminde herhangi bir problem yaşamamasına rağmen okumada istenilen düzeyin altında okuma becerisine sahip olmasıdır (Gül, 2019). Akıcı okuma becerisinde yeterli düzeye gelemeyen öğrencilerin okuma güçlüğü yaşayacağı (Baştuğ, 2012) buna bağlı olarak okuduğunu anlama noktasında güçlük yaşayacakları bilinmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012). Bu nedenle ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin akıcı okuma noktasında yeterli düzeye gelmesi beklenmektedir (Keskin, 2012). Okuma ve anlama başarısının temelini oluşturan akıcı okuma becerisi (Kaya ve Doğan, 2016) doğruluk (kelime tanıma), otomatikleşme (hız) ve prozodi olmak üzere üç ana unsurdan oluşmaktadır (Hudson vd., 2005).

Kelime tanıma becerisi akıcı okuma becerisinin temelini oluşturmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya, 2011). Kelime tanımada zorlanan öğrencilerin okuması oldukça yavaş ve kesik kesiktir. Ayrıca bu öğrenciler sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yapmakta buna bağlı olarak da okuma hızları düşmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Bu nedenle kelime tanımada problem yaşayan öğrenciler okuma güçlüğü yaşamakta (Yılmaz, 2009) ve anlam kuramamaktadır (Çetinkaya, 2011). Bu durum LaBerge ve Samuels (1974) tarafından otomatikleşme teorisi ile açıklanmaktadır. Bu teoriye göre kelime tanıma becerisi gelişmemiş okuyucular okuma sürecinde sınırlı bilişsel enerjisinin çoğunu kelime çözmeye ayırmaktadır. Bu durum okumanın nihai amacı olan anlam kurmayı (Akyol vd., 2013; Laila ve Fitriyah, 2022; Şahin, 2011) olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Çözümleme ve anlamın kurulmadığı bir okuma süreci ise amacına ulaşmamış demektir (Temizyürek ve Çiftçi, 2008, aktaran Aytekin ve Güleçol, 2024; Şahin, 2011). Dolayısıyla okuma güçlüklerinin erken dönemde tespit edilmesi ve giderilmesi oldukça önemlidir. Okuma güçlüğünün giderilmesinde tekrarlı okuma, eşli okuma, yankılı okuma ve rehberli okuma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Akyol ve Sever, 2019; Guerin ve Murphy, 2015; Kodan ve Akyol, 2018; Padeliadu vd., 2021; Sezgin ve Akyol, 2015). Belirtilen yöntemlerden farklı olarak karşımıza etkileşimli okuma yöntemi çıkmaktadır.

Etkileşimli okuma, okuyucu ile dinleyici arasında rollerin dönüşümlü olarak kullanılmasına olanak tanıyan ve okuyucunun, zaman zaman dinleyiciye sorular yönelten ya da etkin bir dinleyici konumuna geçtiği, dinleyicilerin ise okuma sürecine aktif katılım sağladığı bir okuma yöntemidir (Whitehurst vd., 1994). Bu süreçte okuyucunun aktif katılımını sağlamak amacıyla dinleyiciden metindeki ifadeleri veya cümleleri tamamlaması, olaylar ve karakterler hakkında sorulan soruları yanıtlaması ve çıkarımlarda bulunması, resimde anlatılan olayları tanımlaması ve yorumlaması, nesneleri ya da eylemleri isimlendirmesi ve metni kendi yaşamıyla ilişkilendirmesi istenebilir (Ceyhan, 2019). Yapılan çalışmalar etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Çetinkaya ve diğerleri (2019) tarafından 309 ikinci sınıf, 200 üçüncü sınıf ve 196 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 705 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Sezer ve diğerleri (2021) tarafından 88 birinci sınıf ve 64 üçüncü sınıf olmak üzere toplam 152 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada etkileşimli okuma yönteminin diğer okuma yöntemlerine kıyasla (just reading, performance reading) akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Ergül ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, anasınıfında etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılan öğrencilerin, birinci sınıfta dakikada doğru okunan anlamlı ve anlamsız sözcük

sayısı, doğruluk oranı ve okuduğunu anlama becerilerinde bu uygulamalara katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları belirtilmektedir.

Tüm bunlara ek olarak araştırmalar etkileşimli okunan resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin kelime hazinelerinin artırılmasında (Çetinkaya vd., 2018) ve okuduğunu anlama becerisin gelişiminde etkisi olduğunu göstermektedir (Ergün ve Erdoğan, 2023; Karadoğan, 2020; Uğur ve Tavşanlı, 2022). Bunlara ek olarak yapılan araştırmalar etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Yurtbakan vd., 2020). Okumanın zor ve zahmetli bir beceri olması nedeniyle okuyucu, okumayı seçip seçmeme noktasında okuma motivasyonuna ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle de okuma sürecinde motivasyon kritik bir rol oynamaktadır (Baker ve Wigfield, 1999; Kheang vd., 2024; Wigfield vd., 2004). Dolayısıyla oldukça iyi kazandırılması gereken okuma becerilerinin sürekliliğinde motivasyonun etkisi göz ardı edilmemelidir (Öztürk ve İleri-Aydemir, 2013).

Alanyazın incelendiğinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma motivasyonunun artırılmasında etkileşimli okuma uygulamalarına yönelik oldukça az çalışmaların olduğu görülmektedir. Birinci sınıftan ikinci sınıfa geçiş sürecinde okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesinde ve okuma motivasyonun artırılmasında etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının etkisinin ortaya konması ve sürecin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır. Tüm bunlara bağlı olarak bu çalışmanın amacı okuma güçlüğünün giderilmesinde etkileşimli okunan resimli çocuk kitaplarının etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda, öğrencinin uygulama öncesi ve sonrasında akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonu düzeylerindeki değişim ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, etkileşimli okuma sürecinde öğrencinin okuma sürecindeki gelişimi betimlenerek incelenmiştir. Çalışmanın, benzer özellikler gösteren öğrencilerin desteklenmesi sürecinde öğretmen ve uygulayıcılara yol göstermesi ve etkileşimli okuma yönteminin geliştirilip yaygınlaştırılmasına katkı sunması beklenmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda sunulan alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Okuma güçlüğü olan öğrencinin uygulama öncesinde akıcı okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ne düzeydedir ve uygulama sonrasında ne düzeyde değişmiştir?
2. Etkileşimli okuma sürecinde okuma güçlüğü olan öğrencinin anlam kurma süreci, kelime hazinesi, okuma motivasyonu, resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumu ve akıcı okuması nasıl bir gelişim göstermektedir?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Çalışmada tek denekli araştırma türlerinden AB deseni kullanılmıştır. Tek denekli araştırma sadece bir deneğe ilişkin bulguların yorumlandığı yarı deneysel bir araştırma türüdür. İlk aşamada (A aşaması) araştırmanın bağımlı değişkeni açısından deneğin durumu/düzeyi belirlenir. İkinci aşamada (B aşaması) ise deneysel işlemler yapılarak bağımsız değişken ölçülür (Büyüköztürk vd., 2021). Bu doğrultuda çalışmanın ilk aşamasında bir ilkokul öğrencisinin akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ölçülerek düzeyi belirlenmiştir. İkinci aşamada ise resimli çocuk kitapları etkileşimli okuma yöntemiyle okunmuş ve uygulama sürecinin sonucunda akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu tekrar ölçülmüştür.

### *Katılımcının Seçimi*

Okuma güçlükleri ile ilgilenirken bireysel ya da küçük grup öğretiminin esas olduğu ifade edilmektedir (EACEA, 2011, aktaran Sezgin ve Akyol, 2015) Buna bağlı olarak mevcut araştırmada okuma güçlüğünün giderilmesinde bireysel öğretim esas alınmıştır. Çalışmanın katılımcısı, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklem tekniği önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bireylerden seçki ile elde edilen örneklem

belirleme tekniğidir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu bağlamda belirlenen ilk ölçüt öğrencide okuma güçlüğünün bulunmasıdır. İkinci ölçüt ise planlanan bireysel okuma planının hafta içi her gün okuldan sonra gerçekleştirilecek olması nedeniyle öğrencinin uygulama sürecine düzenli olarak katılımın sağlanmasıdır.

Bu bağlamda Bolu ili merkezde bulunan bir ilkokullun okul idaresi ile iletişime geçilmiş, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmeni ile görüşülmüştür. Okuma güçlüğü olduğu ifade edilen 4 öğrencinin okumadaki mevcut durumunun tespit edilmesi adına bulundukları sınıf düzeylerine uygun metinler okutulmuştur. Ardından öğrencilerin ailelerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin aileleri, çalışma kapsamında gerçekleştirilecek uygulama sürecine ilişkin ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Ailelere, öğrencilerin düzenli bir şekilde katılım sağlaması gerektiği özellikle belirtilmiştir. İki öğrencinin velisi düzenli katılım için uygun olmadıklarını ifade etmiştir. Bunun üzerine birinci sınıf ve ikinci sınıf olmak üzere iki öğrenci arasından birinci sınıf öğrencisinin araştırmanın katılımcısı olarak seçilmesine karar verilmiştir. Belirlenen ölçütlere ek olarak birinci sınıf öğrencisinin seçilme nedeni, okuma güçlüğünü bir üst sınıfa taşımasına erkenden müdahale edilmek istenmesidir. Katılımcının kimliğini gizli tutmak amacıyla Oya kod adı kullanılmıştır. Uygulama öncesinde, Oya'nın okuma sürecine ilişkin ön bilgi edinmek amacıyla annesi, kendisi ve sınıf öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Orta sosyoekonomik düzeye sahip bir ailenin ortanca çocuğu olan Oya'nın dördüncü sınıfa giden bir ablası ve 3 yaşında bir erkek kardeşi vardır. Annesi ve babası haftanın pazar günü hariç her günü iş yerine giden, ortalama 8 saat mesai yapan insanlardır. Oya, ödevlerini annesiyle yapmaktadır. Annesi, hem Oya'nın hem de ablasının okuluyla itinayla ilgilendiği gibi çocukların okuma süreciyle de fazlasıyla ilgilendiğini belirtmektedir. Annesi, Oya'nın ve ablasının okumak istediği kitapları önce kendisinin okuduğunu, görsellerini incelediğini ve bazen yazarı da araştırdığını ve daha sonra uygun görürse çocuklarının okumasına izin verdiğini ifade etmiştir. Oya'nın okuma yazma öğrenmeye başladığı süreçte annesi, Oya'nın okuma motivasyonunu artırmak amacıyla odasına bir okuma ağacı yaptığını ifade etmiştir. Oya'nın okuduğu kitapların adını kitap ağacına yapıştırdıklarını belirtmektedir. Ancak yine de Oya'nın okumaya yönelik motivasyonunda bir artış olmadığını ifade etmiştir. Tüm bunlara ek olarak Oya daha önce resimli çocuk kitaplarıyla tanışmamıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda Oya'nın annesinin ilgili fakat yetirince bilgili olmadığı kanaati oluşmuştur. Oya'nın okuduğu kitapların yayınevi tarafından sınıf düzeyine göre hazırlandığı iddia edilen hikâye setleri olduğu görülmektedir.

Oya'nın okumaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Oya ile bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede Oya *"Bu kitaplarda (öğretmeninin okuması için verdiği la fontaine masalları) çok fazla yazı var. Okurken çok yoruluyorum. Aslında kitap okumayı seviyorum ama bu kitaplar beni çok yoruyor. Sıkılıyorum."* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna ek olarak kendini iyi bir okuyucu olarak görmediğini belirten Oya daha iyi okumak istediğini belirtmiştir.

Oya'nın öğretmeniyle yapılan görüşmede ise Oya'nın okuma hızının diğer arkadaşlarına kıyasla daha düşük olduğu, okuma sırasında özellikle heceleme ve tekrar etme hatalarının yaptığı öğrenilmiştir. Buna ek olarak öğretmeni, Oya'nın hikâye setlerinden oluşan kitap okuma ödevlerinden sıkıldığını bu nedenle kitap okumak istemediğini belirtmiştir. Oya'nın arkadaşları tarafından sevilen, sınıfa oldukça uyumlu bir öğrenci olduğu, teneffüslerde oyunlar kurduğu ve kendini ifade etmekte diğer öğrencilere kıyasla daha iyi olduğu ifade edilmiştir.

***Veri Toplama Araçları***

Çalışmada veri toplama araçları olarak "Yanlış Analiz Envanteri", "Okuma Metni","Prozodik Okuma Ölçeği", "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği","1 dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi" formülü ve "1 dakikada doğru okunan kelime sayısı" formülü kullanılmıştır.

***Yanlış Analiz Envanteri***

Çalışmada öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde, okuma düzeyinin ve okuma sırasında yapılan hataların belirlenmesinde Akyol (2021) tarafından, Ekwall ve Shanker'den

(1988) uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Yanlış Analiz Envanteri (Akyol, 2021) ile öğrencilerin bireysel olarak akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri ölçülebilmektedir. Metnin sesli olarak okunmasında yapılan hatalarla kelime-ses bilgisi, sessiz olarak yapılan okumanın ardından sorulan sorular ile de okuduğunu anlama düzeyi ortaya çıkarılmaktadır (Akyol, 2021). Kelime tanıma ve okuduğunu anlamada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da bu envanter bilgilendiricidir. Bu envantere göre, okuma esnasında atlayıp geçmeler ve eklemeler, yanlış okumalar, ters çevirmeler, tekrarlar ve beş saniye içinde okuyamayan öğrenciye öğretmen tarafından verilen kelimeler okuma hatası olarak kabul edilmektedir. Kullanılan bu envanter ile üç tür okuma düzeyi belirlenebilmektedir. I) Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı *Endişe Düzeyi*;ıı) Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve okuduğunu anlamasını ifade eden *Öğretim Düzeyi;* ııı) Öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eden *Serbest Düzey* (Akyol, 2021). Envantere göre öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini ölçmek için üç basit anlama, iki de derinlemesine anlama sorusu hazırlanmıştır. Basit anlama soruları, hiç cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmış ise 0; yarı cevaplanmış ise 1; tam cevaplanmış ise 2 puan verilmiştir. Derinlemesine anlama soruları hiç cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmış ise 0; yarı cevaplanmış ise 1; beklenen ancak eksik olarak cevaplanmış ise 2; tam ve etkili olarak cevaplanmış ise 3 puan verilmiştir (Akyol, 2021).

***Akıcı Okuma Becerilerinin Ölçülmesi***

*Doğru Okuma Yüzdesi*

Öğrencinin doğru okuma yüzdesi, 1 dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi formülü ile ölçülmüştür. Öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru okuduğu kelimelerin sayısı, toplam okunan kelimelerin sayısına bölünmesi ile hesaplanmaktadır (Kaya ve Doğan, 2016).

*Okuma Hızı*

Öğrencinin okuma hızı "1 dakikada doğru okunan kelime sayısı" formülü (Akyol vd., 2014) kullanılarak ölçülmüştür. Bu formüle göre 60 saniyelik okuma süresince öğrencinin doğru okuduğu kelimeler hesaplanmaktadır.

*Prozodik Okuma*

Öğrencinin prozodik okuma becerisi Keskin ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen 15 maddelik "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılarak ölçülmüştür. Ölçekten en fazla 60 puan alınabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Keskin ve diğerleri tarafından (2013) Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve bu değer 0.981 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulurken yapı geçerliliğinin sağlanması için ise KMO =.97 ve Bartlett's analizi yapılmış ve (p=.00; <.01) bulunmuştur.

***Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği***

Okuma motivasyonuna ilişkin verilerin toplanmasında Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin 20 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapısı vardır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

***Okuma Metninin Belirlenmesi***

Öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde kullanılan metinin seçiminde öğrencinin daha önce karşılaşmadığı bir metin olması ve öğrencinin düzeyine uygun bir metin olması ölçütleri esas alınmıştır. Çalışmada "Okumayı Değerlendirme" (Akyol vd., 2014) kitabında yer alan birinci sınıf düzeyine yönelik örnek hikâye edici metin kullanılmıştır. Akyol (2021), Yanlış Analiz Envanteri kapsamında kullanılan okuma parçalarının çocukların düzeyine uygun metinlerden seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Birinci sınıf düzeyinde kullanılan metinlerin 25-100 kelime arasında olması gerekmektedir. Çalışmada kullanılan metin 79 kelimeden oluşmaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde kullanılan metnin öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine ve kullanılan ölçeğe uygun olduğu söylenebilir.

***Veri Toplama Süreci***

Veri toplama süreci, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınan 16/05/2024 tarihli ve 2024/178 karar sayılı "Etik Kurul İzni" ile başlatılmıştır. Çalışmada kullanılacak resimli çocuk kitapları Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan ve Türkçe Öğretimi ile Çocuk Edebiyatı alanlarında uzmanlığı bulunan üç akademisyenin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Daha sonra her bir resimli çocuk kitabı için, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını kapsayan etkileşimli okuma planları hazırlanmıştır. Kitapların okunma sırasında; kitapların içerdiği kelime sayısı, anlam derinliğinin kademeli olarak artışı ve okuma sonrasında gerçekleştirilecek etkinlikler dikkate alınmıştır. Uygulamada kullanılan resimli çocuk kitapları ve okuma sonrası etkinlikleri Ek 1' de sunulmuştur.

Hafta içi her gün okul sonrası gerçekleştirilen uygulamalar, üç hafta boyunca toplam 14 oturumda tamamlanmıştır. Birinci hafta her gün bir, ikinci hafta her gün iki ve üçüncü hafta her gün üç resimli çocuk kitabı okunmuştur. Böylelikle birinci hafta 5, ikinci hafta 10 ve üçüncü hafta 12 olmak üzere toplamda 27 resimli çocuk kitabı etkileşimli okuma yöntemiyle okunmuştur.

*Okuma Öncesi*

Yan metinsel (peritextual) okuma kapsamında kitabın kapağı, başlığı, yazan ve resimleyeni, basımı, ithaf sayfası ve iç kapak üzerine konuşulmuştur.

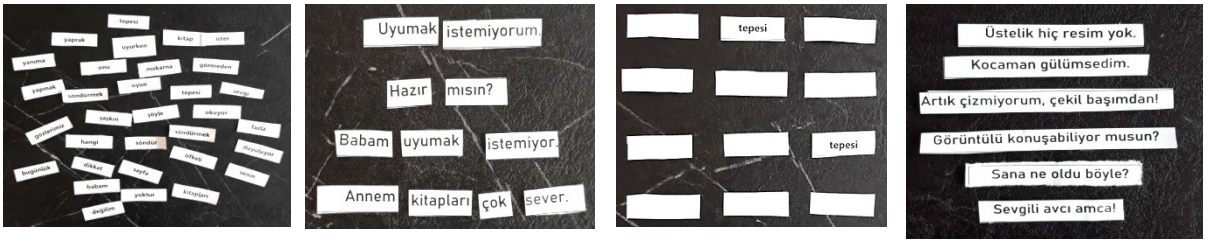
*Okuma Sırası*

Metindeki olaylar ve karakterler hakkında sorular sorulmuş, resimlerde anlatılan olayların tanımlanması ve yorumlanması, görselde yer alan nesne ya da eylemlerin isimlendirilmesi ve metnin gündelik yaşamla ilişkilendirilmesi istenmiştir. Ayrıca, anlamı bilinmeyen sözcükler açıklanarak kelime dağarcığının gelişimi desteklenmiştir.

*Okuma Sonrası*

Etkinlikler, okumaya yönelik motivasyonunun artırılması ve akıcı okuma becerilerinin geliştirmesi esas alınarak planlanmıştır. Okuma sonrasında oynan kelime oyunları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Okuma Sonrası Kelime Etkinlikleri




Kelime Bulma | Cümle Kurma | Kelime Eşleştirme | Mış Gibi Okuma

Kelime oyunlarında kullanılan tüm kelime ve cümleler, uygulama sürecinde okunan resimli çocuk kitaplarından seçilmiştir.

*Kelime Bulma Oyunu:* Kâğıtlar karışık bir şekilde masaya dizilmiştir. Oya'ya bir kelime söylenerek bulunması istenmiştir. Ayrıca kelimeler bir torbaya konularak torbadan bir kelime çekip okuması ve bir cümle içinde kullanması istenmiştir.

*Cümle Kurma Oyunu:* Kâğıtlar karışık bir şekilde masaya dizilmiştir. Oya'ya sırasıyla iki, üç ve dört kelimeden oluşan cümleler söylenmiş ve cümleyi oluşturan kelimeleri bularak doğru sırayla dizip cümleyi oluşturması istenmiştir.

*Kelime Eşleştirme Oyunu:* Her turda Oya'dan seçtiği iki kâğıdı açması istenmiştir. Açılan kelimeler eşleştiğinde, kelimeler oyun alanında açık kalmış; eşleşmediğinde ise kâğıtlar tekrar kapatılmıştır. Kullanılan kelimelerin özellikle "Tepesi" ve "Tepesinde" gibi farklı ekler almış olmasına özen gösterilmiştir.

*Mış gibi Okuma:* Oya'nın prozodik okuma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Kağıtlar karışık bir şekilde masaya dizilmiştir. Oya'ya bir cümle söylenmiş ve bu cümleyi bularak gülüyormuş/şaşırmış/sinirlenmiş gibi okuması istenmiştir.

***Verilerin Analizi***

Tek denekli araştırmalarda veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilerek bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki işlevsel ilişki ortaya konulmakta, buna ek olarak nitel analiz tekniklerinden de yararlanılmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada veriler çizgi grafiği analiz yoluyla ve nitel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Nitel veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir

***Geçerlik ve Güvenirlik***

Tek denekli desenlerde bir denek ya da çok az sayıda denekle çalışıldığından deneklerin özelliklerinin iyi betimlenmesi, deneysel işlemin tutarlı bir şekilde sürdürülebilmesi, denek kaybının olmaması görece iç geçerliği artıcı avantajlardandır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu doğrultuda çalışmada katılımcının özelliklerini iyi bir şekilde betimlenmesi adına annesi ve öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Deneysel sürecin tutarlı bir şekilde sürdürülmesini sağlamak ve katılımcı kaybını önlemek adına katılımcı seçiminden önce uygulama planı hazırlanmış ve belirtilen plana düzenli katılım sağlayabilecek bir katılımcının seçilmesi ön koşullardan biri olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin çalışmaya katılmada gönüllü ve okula devamlı gelen bir öğrenci olması da dikkate alınarak katılımcı kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

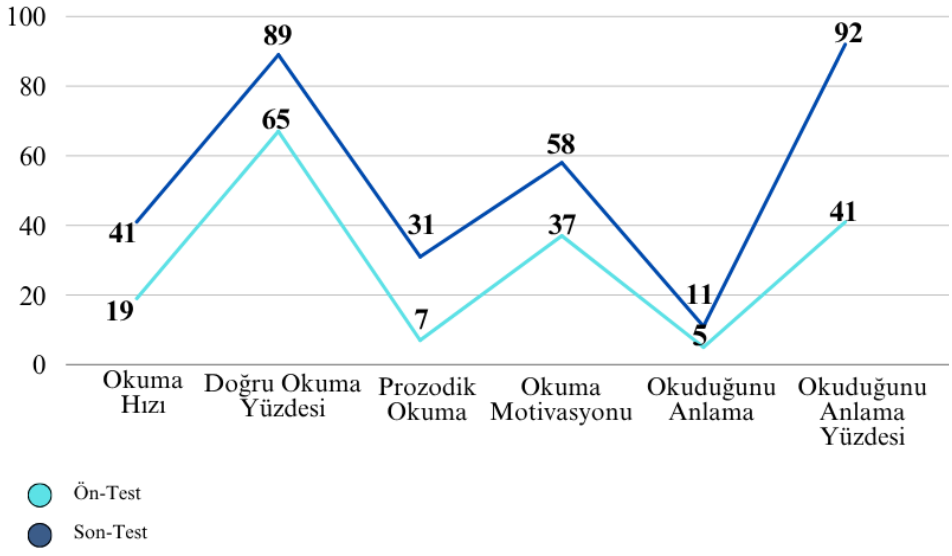
Öğrencinin akıcı okuma becerilerinin ölçülmesine ilişkin yapılan sesli okuması ses kaydına alınmıştır. Öğrencinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna ilişkin toplanan veriler ilgili alanda çalışmaları olan 1 doktora mezunu araştırmacı ve 1 öğretim üyesi tarafından puanlanmış ve puanlamaların aynı olduğu görülmüştür.

## Bulgular

Çalışmanın bulguları araştırma sorularına ilişkin başlıklar altında sunulmuştur. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öncelikle çizgi grafiğine yer verilmiş ardından ön test ve son teste ilişkin bulgular sunulmuştur. Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna ilişkin veriler ise temalara ayrılarak başlıklar altında sunulmuştur.

***Ön test ve Son Teste İlişkin Bulgular***

Oya'nın ön test ve son testten aldığı puanlar Şekil 1'de sunulmuştur.




**Şekil 1.** Ön Test ve Son Teste İlişkin İstatiksel Bulgular

Oya'nın okuma düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan ön testin bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Okuma Düzeyinin Belirlenmesi (Ön Test)

| Metindeki Kelime Sayısı | Hata Türü | Hata Sayısı | 1 Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı | Okuma Hızı | Doğru Okuma Yüzdesi | Kelime Tanıma Yüzdesi | Anlama Yüzdesi | Okuma Düzeyi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 79 | Yanlış Okuma | 27 | 29 | 19 | %65 | < %91 (Başarısız) | %41 | Endişe Düzeyi |
| | Tekrar Etme | 2 | | | | | | |
| | Ekleme | 1 | | | | | | |

Tablo 2'ye göre Oya'nın 79 kelimelik metni sesli okuma sürecinde 27 yanlış okuma, 2 tekrar ve 1 ekleme hatası yaptığı görülmektedir. Ayrıca Oya'nın bir dakikada okuduğu kelime sayısının 29, okuma hızının 19 olduğu ve buna bağlı olarak doğru okuma yüzdesinin %65 olduğu görülmektedir. Kelime tanıma yüzdesi %91'in altında kalan Oya'nın okuma düzeyi, endişe düzeyindedir.

Tablo 2 incelendiğinde Oya'nın okuduğunu anlama yüzdesinin %41 olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla kullanılan soru ölçeğinde üç basit anlama ve iki çıkarımsal anlama sorusu yer almaktadır. Oya'nın belirtilen ölçekten alabileceği toplam puan 12'dir. Oya'nın okuduğunu anlama becerisine ilişkin ön testten aldığı toplam puan 5'tir. Sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde metin içi üç basit anlama sorusundan birine yarım cevap verildiği, iki soruya ise hiç yanıt vermediği görülmektedir. İki çıkarımsal anlama sorusuna ise eksik cevaplar verdiği görülmektedir. Dolayısıyla Oya'nın okuduğu metne ilişkin tam olarak anlam kuramadığı ve okumanın amacına ulaşamadığı söylenebilir.

Tüm bunlara ek olarak Oya'nın okuma motivasyonuna ilişkin ön test puanı 37, prozodik okuma puanı ise 7'dir.

**Tablo 3.** Okuma Düzeyinin Belirlenmesi (Son Test)

| Metindeki Kelime Sayısı | Hata Türü | Hata Sayısı | 1 Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı | Okuma Hızı | Doğru Okuma Yüzdesi | Kelime Tanıma Yüzdesi | Okuduğunu Anlama Yüzdesi | Okuma Düzeyi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 79 | Yanlış Okuma | 4 | 46 | 41 | %89 | %92 | %92 | Öğretim Düzeyi |
| | Tekrar Etme | 3 | | | | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, Oya'nın 79 kelimelik metni sesli okuma sürecinde 4 yanlış okuma ve 3 tekrarlama hatası yaptığı görülmektedir. Ayrıca Oya'nın bir dakikada okuduğu kelime sayısının 46, okuma hızının 41 olduğu ve buna bağlı olarak doğru okuma yüzdesinin %89 olduğu görülmektedir. Kelime tanıma yüzdesi %92 olan Oya'nın okuma düzeyi, öğretim düzeyindedir.

Tablo 3 incelendiğinde Oya'nın okuduğunu anlama yüzdesinin %92 olduğu görülmektedir. Oya'nın okuduğunu anlama becerisine ilişkin son testten aldığı toplam puan 11'dir. Oya'nın sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde metin içi üç basit anlama sorusuna ve bir çıkarımsal anlama sorusuna tam cevap verdiği görülürken çıkarımsal anlama sorusundan birine beklenen cevabı verdiği ancak yeterince etkili cevap veremediği görülmektedir. Dolayısıyla Oya'nın okuduğu metne ilişkin anlam kurduğu ve okumanın amacına ulaştığı söylenebilir.

Tüm bunlara ek olarak Oya'nın okuma motivasyonuna ilişkin son test puanı 58, prozodik okuma puanı ise 31'dir.

***Etkileşimli Okuma Sürecinde Anlam Kurma, Kelime Hazinesi, Okuma Motivasyonu, Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Tutum ve Akıcı Okuma Gelişimi***

Resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okunmasının okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin anlam kurma, kelime hazinesi, resimli çocuk kitaplarına yönelik tutum, okuma motivasyonuna ve okuma hızı olmak üzere beş tema altında, uygulama sürecindeki gözlem ve yanıtlar doğrultusunda sunulmuştur.

***Metinlerden Anlam Kurmaya Yönelik Gelişim***

Birinci oturumda "Kutu Değil" adlı resimli çocuk kitabı etkileşimli okuma yöntemiyle okunmuştur. Oya ilk kez bir resimli çocuk kitabı ile tanışmıştır. Okuma öncesinde kitabı incelemesi için zaman tanınmış ve okuyucunun hikâyeye hazırlanması amacıyla yan metinsel (peritextual) okuma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kitabın başlığı ve konusu hakkında tahminde bulunamamıştır.

Okuma sırasında Oya'ya kitap kahramanı olan tavşanın kutuyu ne olarak kullanmış olabileceğine dair sorular yöneltilmiş ve tahminde bulunması istenmiştir. Oya, sorulara tek kelimeden oluşan yüzeysel cevaplar vermiştir. Oya'dan kutunun nelere dönüştüğünü sayması istendiğinde tam olarak sayamadığı görülmüştür. Metin içi anlam kurma, tek bir kaynağa dayalı tanıma ve hatırlama gibi basit bilişsel süreçlerle gerçekleşmektedir (Akyol, 2003). Dolayısıyla Oya'nın "Kutu Değil" kitabına ilişkin hatırlama sorularına cevap verememesi metin içi anlam kurmakta zorlandığını göstermektedir.

Beşinci oturumda "Babam Yerinde Durmuyor" başlıklı resimli çocuk kitabı okunmuştur. Kitabın konusuna ilişkin sorulan soruya *"Hayvanat bahçesine gitmişler baksana burada hayvanlar var. Sanırım onları çok seviyor"* cevabını vermiştir. Oya'nın Kitap kapağı ve başlığı aracılığıyla kitabın konusuna ilişkin tahminde bulunmaya başladığı görülmektedir.

Altıncı oturumda "Renk Canavarı" adlı resimli çocuk kitabı okunmuştur. Oya'nın, yöneltilen hatırlama sorularına tam olarak cevap verdiği görülmüştür. Benzer şekilde sonraki oturumlarda da hatırlama sorularına tam cevaplar vermeye devam etmiştir. Bu nedenle Oya'nın metin içi anlam kurmaya başladığı düşünülmektedir. Önceki oturumlardan farklı olarak altıncı oturumda kitabın konusunu tahmin etme noktasında derinlemesine cevaplar verdiği görülmüştür. Sonraki oturumlarda da bunu devam ettirmiştir. Yine bu oturumda okuma sırsında *"Mutlu/üzgün/öfkeli olduğunda sen kendini nasıl hissedersin? Neler yaparsın?"* şeklindeki sorulara diğer oturumlardan farklı olarak Oya'nın kendi yaşamıyla ilişkilendirerek cevaplar verdiği görülmüştür. Görseller üzerinden sorulan sorulara da kendi deneyimlerinden yola çıkarak cevaplar vermesi nedeniyle metin dışı anlam kurmaya başladığı söylenebilir. Altıncı oturumda okunan bir diğer resimli çocuk kitabı "Bu Kitap Benim Köpeğimi Yedi" kitabıdır. Okuma esnasında Oya'ya *"Sence bu notta ne yazıyor?"* sorusu yöneltildiğinde *"Oyun Oynayalım mı kitabındaki gibi şeyler olabilir. Yani ok yönlerini takip et böylece aradıklarını bulursun."* şeklinde yanıt vermiştir. Oya'nın önceden okunan bir metni kullanarak anlam üretmesine ve cevap vermesine bağlı olarak metinler arası anlam kurmaya yaklaştığı söylenebilir.

Yedinci oturumda sırasıyla "Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?" ve "Babamın Battaniyesi" adlı resimli çocuk kitapları okunmuştur. Her iki kitap da aynı yazara aittir. *"Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan"* adlı resimli çocuk kitabının başlığı seslendirilerek Oya'ya, *"Bu kitap başlığı sana başka bir hikâyeyi hatırlattı mı, konusu ne olabilir?"* sorusu yöneltilmiştir. Oya, *"Kırmızı Başlıklı Kız masalı. Bu, o masaldaki kurt. Bu sefer kurt, Kırmızı Başlıklı Kız'dan korkuyor."* şeklinde yanıt vermiştir. Ayrıca kitabın başlığında ve kitap kapağında yer alan görsellerden bunu anladığını ifade etmiştir. İkinci olarak okunan "*Babamın Battaniyesi"* kitabının bir sayfasında "*Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?"* kitabına ilişkin bir görsel yer almaktadır. Oya, okuma sırasında kitapta görsel olarak yer alan kitabı fark etmiş ve heyecanlanmıştır. *"Bu kitap az önce okuduğumuz kitaptaki kitap,"* diyerek *Babamın Battaniyesi* kitabındaki ilgili sayfayı açmış ve görseldeki kitap ile elindeki kitabı karşılaştırmıştır.

Onuncu oturumda okunan "Koca Roni" adlı kitapta, kitaba sığmayan bir kanada geyiğinin ve ona yardım eden arkadaşı Akıllı Mininin hikâyesi anlatılmaktadır. Kitabın son sayfası açılarak büyümekte ve Koca Roni sayfaya sığmaktadır. Son sayfaya geçmeden önce Oya'dan probleme yönelik çözüm üretmesi istenmiştir. Oya, *"Sayfayı mı büyütecekler yoksa o da timsah gibi kitaptan kaçıp gidecek mi?"* diyerek tahminde bulunmuştur. Oya'nın, daha önce okunan *Çok Dikkatli Aç* adlı kitaptan hareketle

tahminde bulunduğu ve metinlerarası anlam kurduğu gözlemlenmiştir. *"Sayfayı neden büyüteceklerini düşündün?"* sorusuna *"Kâğıt ve banttan öyle düşündüm."* şeklinde yanıt vererek çıkarımda bulunduğu görülmüştür.

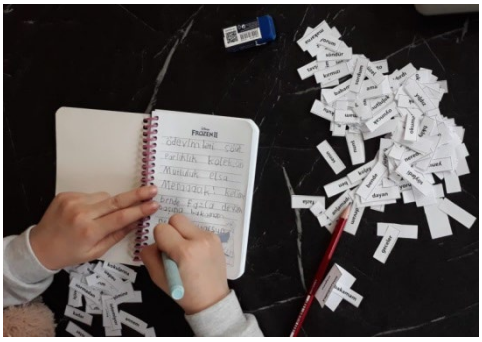
Son hafta metne yönelik sorulan sorulara daha istekli cevaplar verdiği görülmüştür. Metnin devamında ne olacağı sorulduğunda kendi hayatından olaylarla ve daha önce okunan resimli çocuk kitaplarıyla ilişkilendirerek cevaplar verdiği görülmüştür.

***Kelime Hazinesine Yönelik Gelişim***

Okuma süreci boyunca Oya'nın anlamını bilmediği kelimeler açıklanmış ve anlamını bilmediği bir kelime ya da ifade olduğunda okumayı durdurup anlamını sorması istenmiştir. Altıncı oturumda okuma sırasında Oya, okumayı durdurup *"Karman çorman olmak ne demek?"* diye sormuştur. Sonraki haftalarda da aynı şeklinde anlamını bilmediği kelimeleri/kelime gruplarını sormaya devam etmiştir.

Onuncu oturumda Annesi, Oya'nın okuma hızında artış olduğunu, okuma isteğinin arttığını ve ödevini yaparken anlamını bilmediği kelimeleri kendisine de sorduğunu ifade etmiştir.

On birinci oturumda "Kelime Koleksiyoncusu" adlı resimli çocuk kitabına ilişkin yan metinsel okuma yapıldıktan sonra Oya'ya küçük bir not defteri verilmiştir. Oya'ya duyduğu, gördüğü kelimeleri haftanın son gününe kadar verilen not defterine yazması istenmiştir. Oya *"Ben de mi kelime koleksiyoncusu olacağım!"* şeklinde heyecanlandığını belirtmiştir. Okuma sırasında süreci durdurup duyduğu bazı kelimeleri defterine yazmak istemiştir; bunlar arasında "söğüt," "koleksiyon" ve "parlaklık" yer almaktadır. Aynı zamanda *"Söğüt ne demek?"* şeklinde anlamını bilmediği kelimeleri sormaya devam etmiştir. Okuma sonrasında kelime defterine yazmak için oyun oynanan kelime kâğıtlarını istemiştir. Oya'nın *"Kelime koleksiyonu yapıyorum bana bir kelime söyler misin?"* diyerek kelimeler topladığı, çevresinde gördüğü reklam tabelalarından kelimeler yazdığı, televizyondan ve teneffüste arkadaşlarının konuşmalarından duyduğu kelimeleri yazdığı öğrenilmiştir. Buna ek olarak çalışma alanında bulunan duvarda parıldayan yıldızlar görseli vardır. Görselden hareketle parıltı kelimesini yazdığını belirtmiştir. Oya'nın kelime defteri Şekil 2'de sunulmuştur.



**Şekil 2.** Oya'nın Kelime Defteri

Son hafta önceki haftalara kıyasla daha çok anlamını bilmediği kelimeleri sorduğu görülmüştür.

***Okuma Motivasyonun Gelişimi***

Dördüncü oturumda Oya *"Kutu Değil ve Oyun Oynayalım Mı?' kitaplarını bana getirir misiniz? Onları eve götürmek istiyorum."* şeklinde bir istekte bulunmuştur. Daha sonra annesi ve ablasıyla yapılan görüşmede aile bireylerine kitapları defalarca okuduğu ve süreçteki gibi sorular sorduğu öğrenilmiştir. Kitapları okula da götüren Oya etkileşimli okuma sürecindeki gibi arkadaşlarına sorular yönelttiğini ve arkadaşlarının resimli çocuk kitaplarıyla çok eğlendiğini ayrıca kitapları öğretmenine de gösterdiğini de ifade etmiştir.

Sekizinci oturumda "Çok Dikkatli Aç" ve "Sabırsız Tırtıl" adlı resimli çocuk kitapları okunmuştur. Oya, Sabırsız Tırtıl kitabını alıp eve götürmek istemiştir. Daha sonra kitabı kardeşine okuduğu ve kitabı, annesinin Oya'ya hediye ettiği öğrenilmiştir. Ayrıca Oya, çalışmaya yanında bir

arkadaşını getirmiştir. Sonraki oturumda başka bir arkadaşını daha yanında getirmiş ve *"Arkadaşlarım da bizimle kitap okuyabilir mi? Bugün gelemedi ama yarın bir arkadaşım daha gelecek."* şeklinde bir istekte bulunmuştur. Daha önce okunan resimli çocuk kitaplarından "Bu Bir Kitap" ve "Kutu Değil" başlıklı resimli çocuk kitabı Oya'ya verilmiş ve arkadaşlarına okuması istenmiştir. Okuma sürecinde arkadaşlarına sorular yönelttiği görseller üzerine konuştukları gözlemlenmiştir. Mevcut çalışmada Oya'nın okuma motivasyonunun artmasına bağlı olarak okumaya zaman ayırdığı ve arkadaşlarını da okuma sürecine dâhil ettiği görülmektedir.

Onuncu oturumda Annesi, Oya'nın uygulama sürecinde okunan resimli çocuk kitaplarını eve geldiğinde anlattığını ve çok eğlendiğini ifade etmiştir. Onuncu oturumda okunan "Tavşan Maydanozun Kitapları Anlatan Kitabı" adlı kitabı eve götürmek istemiş ve ailesiyle birçok kez okuduğu öğrenilmiştir.

Süreç sonunda Oya'nın annesiyle yapılan görüşmede *"Oya'nın okuma isteği ve hızında artış olduğunu görüyorum. Okumanın yanında ödev yapmaya da artık daha istekli. Okumaya karşı ilgisi de arttı ama sizin okuduğunuz kitaplara ayrı bir ilgisi var. Markete gittiğimizde kendine bir kitap alıp market arabasına oturup okumaya başlıyor. Alışverişim bittiyse ve Oya'nın okuması bitmemişse 'Anne bir tur daha at lütfen henüz okumam bitmedi' şeklinde bir istekte bulunuyor."* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

***Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Tutum***

İkinci oturumda okuma sonrasında yan metinsel unsurlara dikkat çekmek amacıyla Oya'dan kendi resimli çocuk kitabının kapağını ve iç kapağını çizmesi istenmiştir. Oya *"Ama ben kitap yapamam ki, aklıma bir şey gelmiyor"* demiştir. Biraz düşündükten sonra bir kâğıda bir ağaç çizmiş ve bir başlık yazarak çiziminin bittiğini ifade etmiştir. Oya'nın kendi oluşturduğu kitap kapağı Şekil 3'te sunulmuştur.

**Şekil 3.** Oya'nın Birinci Hafta Tasarladığı Kitap Kapağı

Çizimi bittikten sonra Oya ile yan metinsel özellikler hakkında konuşulmuştur. Bunun üzerine öğrenci yazar ve yayınevini sonradan eklemiştir.

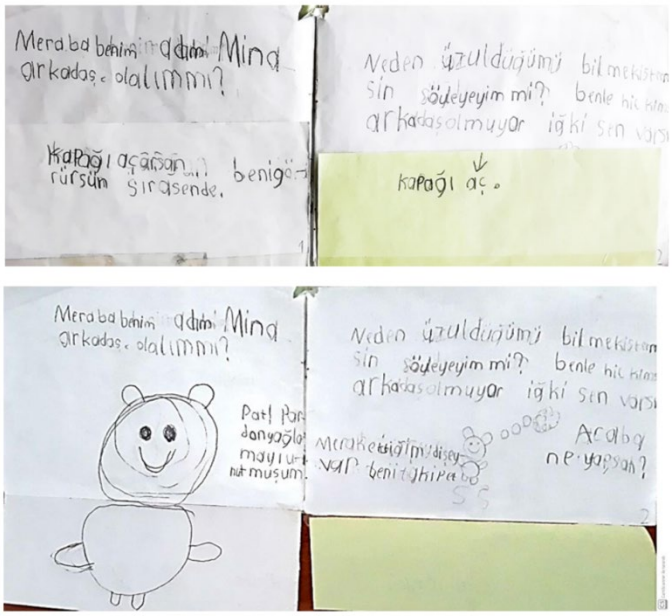
Üçüncü oturumda okuma sonrası etkinliğinde öğrenciden kendi oyun parkurunu çizmesi istenmiştir. Oya'nın *"Çok kolay hemen aklıma bir fikir geldi bile."* demesi ve hemen çizime başladığı görülmüştür.

Onuncu oturumun sonunda Oya'dan bir resimli çocuk kitabı çizmesi istenmiştir. Oya'nın çizimleri Şekil 4'te sunulmuştur.

**Şekil 4.** Oya'nın Onuncu Oturumda Çizdiği Resimli Çocuk Kitabının Ön ve Arka Kapağı

Oya'nın yazar, resimleyen ve yayın evi gibi yan metinsel unsurlara dikkat ettiği görülmektedir. Kitap kapağını çizdiği sırada *"Bu ayıcık üzgün. Neden biliyor musun öğretmenim. Çünkü bu insanlar bu ayıcıktan korkuyorlar ve onunla arkadaş olmak istemiyorlar. Şimdi bu kapağı maviye boyayacağım Renk Canavarı'ndaki gibi… Çünkü mavi üzgündü"* şeklinde söylemlerde bulunmuştur. Benzer şekilde Oya'nın kitabın arka kapağında pembe rengin kullanımında "Renk Canavarı" başlıklı resimli çocuk kitabından esinlendiği düşünülmektedir.

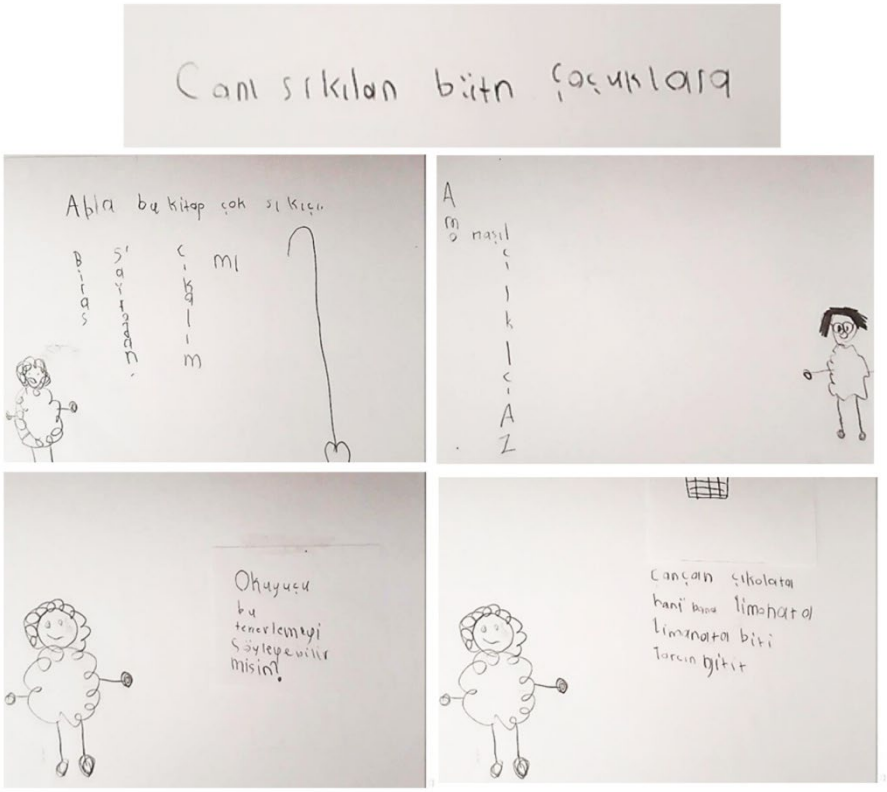
Oya'nın kitabına ilişkin dikkat çeken bir diğer nokta Oya'nın kullandığı yazım dilidir. Oya'nın okuyucuyla iletişim kurmaya olanak sağlayan bir dil kullandığı görülmüştür. Aynı zamanda "Tavşan Maydanoz'un Kitapları Anlatan Kitabı" adlı kitapta olduğu gibi gizli kapaklar eklediği görülmektedir. Kitabın iç sayfalarına ilişkin görseller Şekil 5'te sunulmuştur.



**Şekil 5.** Oya'nın Kitabının İç Sayfaları

Oya, kitabının 5. sayfasında numaralandırdığı gizli kapaklarda olayı sadece görseller kullanarak anlatmaktadır.

On ikinci oturumda *"Haftaya dört kitap okuyalım. Neden hemen bitiyor bu kitaplar!… Bu kitaplar çok heyecanlı ve eğlenceli."* demiştir. Ayrıca *"Bu kitapları da hep yabancılar yazıyor. Ben de bir Türk olarak resimli çocuk kitapları yazacağım. Bu hafta kitap yazacak mıyım?"* şeklinde bir söylemde bulunmuştur. Yan metinsel okuma kapsamında kitabın yazarı ve resimleyenin okunmasının öğrencide farkındalık oluşturduğu görülmektedir. Öğrencinin son oturumda yaptığı resimli çocuk kitabından birkaç sayfa Şekil 6'da sunulmuştur.




**Şekil 6.** Oya'nın Son Oturumda Yaptığı Resimli Çocuk Kitabı

Oya, resimli çocuk kitabını yazarken kendi yaşamından esinlenmiştir. Kitabın adı "Kahve ve Tarçın"dır. Canı sıkılan iki koyunu anlattığı kitabında Tarçın, Oya'yı temsil ederken Kahve de ablasını

temsil etmektedir. Tarçın, Oya'nın saçları gibi kıvırcık saçlı, 7 yaşında ve birinci sınıfa giden bir öğrencidir. Kahve ise ablası gibi düz saçlı gözlüklü ve 4.sınıfa giden bir öğrencidir. Kitabı *yazarken "Koyunların canı sıkkın, acaba ne yapsalar?"* sorusundan yola çıkmıştır. Metni yazarken *"Öğretmenim suyu sevmeyen ejderhadaki (Suyu Sevmeyen Krokodil kitabından bahsediyor) gibi farklı farklı yazmak istiyorum. Mesela bulmaca gibi böyle…"* şeklinde söylemlerde bulunmuştur. Kitaptan çıkma fikrinin aklına daha önce okunan "Çok Dikkatli Aç" başlıklı resimli çocuk kitabından geldiğini ifade etmiştir. *"Öğretmenim bunlar da kitaptan çıksın. Çok sıkılmışlar ya hani."* demiştir. *"Peki, sence nasıl bu kitaptan çıkabilirler?"* sorusu yöneltildiğinde ise Oya'nın *"Tabii ki de çıkmayacaklar okuyucu ile konuşacaklar yani bizimle. Tıpkı oyun oynadığımız (Oyun Oynayalım Mı? kitabından bahsediyor) kitaptaki gibi. Ama daha farklı mesela şöyle…"* dedikten sonra yazdığı tekerleme ile Tarçın'ı kitaptan çıkaran Oya, Kahve'ye benzer şekilde tekerleme yazmamıştır. Nedeni sorulduğunda ise *"Ablam gelmez. O sevmez böyle hep ben giderim oynar, eğlenirim. O soru sorar."* şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca kitabın ithaf sayfasını en son yazmak istemiştir. Buna ek olarak yazdığı kitabı okurken kendi yazım yanlışlarını fark etmiş ve ablasına göstermiştir. Öncesinde yanlış yazdığını fark etmeyen Oya, artık yanlış yazdığını okuduğunda fark etmeye başlamıştır.

***Okuma Hızına Yönelik Gelişim***

Birinci hafta kelime oyunlarına istekli bir şekilde katıldığı ve kelimelerin hangi kitapta yer aldığını tahmin etmeye çalıştığı görülmüştür. Kelimeleri okurken hecelediği, tekrarladığı ve duraksadığı gözlemlenmiştir. Kelime oyunlarını eve götürüp evde oynamak istemiştir.

İkinci hafta kelime oyunlarında önceki haftaya kıyasla daha az hecelediği ancak bazı hecelerde duraksamakta ve tekrarlayarak okumakta olduğu görülmüştür.

Üçüncü hafta kelime oyunlarında sadece 4 ve daha fazla heceden oluşan kelimelerde hecelediği gözlemlenmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mevcut çalışmada etkileşimli okunan resimli çocuk kitaplarının akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta sosyoekonomik düzeye göre birinci sınıf kız öğrencilerin okuma hızlarının 32-79, doğru okuma yüzdelerinin 0.92-1.00 ve prozodik okuma puanlarının 12-60 aralığında olduğu ifade edilmektedir (Kaya ve Doğan, 2016). Bu çalışmada ise öğrencinin uygulama öncesinde okuma hızının 19, doğru okuma yüzdesinin %65 ve prozodik okuma puanının 7 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin akıcı okuma düzeyi olması gereken aralıklarda değildir. Resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okunması sonrasında ise öğrencinin okuma hızının 41, doğru okuma yüzdesinin %89 ve prozodik okuma puanının 31 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin okuma hızı ve prozodik okuma düzeyinin beklenen aralıkta olduğu ancak doğru okuma yüzdesinin olması gereken aralıkta olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra 2.sınıfa başlayan bir öğrencinin okuma hızının 30-40 arasında olduğu belirtilmektedir (Rasinski, 2010, aktaran Baştuğ, 2012). Dolayısıyla öğrencinin son testten aldığı okuma hızı puanının 41 olması öğrencinin beklenen düzeyde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonucun alanyazında farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Çetinkaya vd., 2019; Özdemir, 2024; Tok, 2024; Yurtbakan, 2022).

Farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmalarda olduğu gibi (Karadoğan ve Şahan, 2020; Ruiz, 2015) bu çalışmada da etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön testten 12 üzerinden 5 puan alması öğrencinin uygulama öncesinde okuduğu metni tam olarak kavrayamadığını ve okumanın temel amacına ulaşamadığını göstermektedir. Uygulama sonrasında ise öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde gelişme olduğu, son testten 12 üzerinden 11 puan aldığı okuduğunu anlama yüzdesinin ise 41'den 92'ye yükseldiği görülmektedir. Otomatikleşme teorisi göz önüne alındığında öğrencinin akıcı okuyamamasına bağlı olarak okuduğunu anlayamadığı, uygulama sonrasında akıcı okuma becerilerinin gelişmesine bağlı olarak bilişsel enerjisini anlam kurmaya ayırdığı ve okuduğunu anlayabildiği düşünülmektedir. Buna ek olarak okuduğunu anlama sürecinde etkisi olan bir diğer faktör kelime hazinesidir (Çetinkaya, 2011). Çetinkaya ve diğerleri (2018) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada

etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin kelime hazinesini artırdığı ifade edilmiştir. Mevcut çalışmada da benzer şekilde, öğrencinin etkileşimli okuma sürecinde anlamını bilmediği kelimeleri sorması ve bu kelimelerin açıklanması, kelime hazinesinde gelişme sağladığını göstermektedir. Bu gelişim, öğrencinin kelime tanıma ve anlamlandırma becerisini artırmış; buna bağlı olarak okuduğunu anlama yüzdesi de %92'ye yükselmiştir. Ayrıca, öğrencinin anlam kurma süreci basitten karmaşığa doğru (metin içi, metin dışı ve metinlerarası) gelişim göstermiştir; bu da Akyol'un (2003) belirttiği aşamaları desteklemektedir. Etkileşimli okuma yöntemi, öğrencinin metinle aktif etkileşime girmesini sağlayarak anlam kurma becerisini derinleştirmiştir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç öğrencinin hazırladığı resimli çocuk kitaplarında yazım dilinin giderek iyileştiği ve yazdığı kelimelerdeki yanlışları kendi kendine fark etmeye başlamasına ilişkindir. Akıcı okuma, okuduğunu anlamayı ve yazma becerilerini önemli ölçüde yordamakta (Baştuğ, 2012) ve belirtilen beceriler arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Nacar ve Baştuğ, 2023; Tortorelli ve Truckenmiller, 2024). Akıcı okuma ve yazmanın alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise akıcı okumada doğruluk ile akıcı yazmada doğru yazılan kelimelerdeki hecelerin toplam hecelere oranı arasında pozitif yönde orta seviyede ilişkisi bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla kelime tanıma becerisine bağlı olarak öğrencilerin hem yazmada hem de okumada doğrulukları değişeceği bu nedenle de kelime tanıma çalışmaları, öğrencilerin okuma ve yazma doğruluğunu artırmada etkili olabileceği ifade edilmektedir (Bilge ve Kalenderoğlu, 2022). Bu durumda çok fazla kelime ile karşılaşmış, deneyimlemiş bireylerin bu kelimelerle karşılaştıklarında akıcı okuyabileceği; yazmak için de yine bu kelimeleri tercih etmesinin etkisi olduğu ifade edilmektedir (Nacar ve Baştuğ, 2023). Bu durumda ise etkileşimli okuma sonrasında öğrenci ile gerçekleştirilen kelime oyunlarının bu durumda etkisi olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmada akıcı okuma becerilerindeki gelişimin, yazma performansına yansıması olarak yorumlanabilir.

Çalışmanın diğer bir sonucu etkileşimli okunan resimli çocuk kitaplarının okuma motivasyonunu artırdığıdır. Öğrencinin okuma motivasyonu ön test puanı 37 iken, uygulama sonrası 58'e yükselmiştir. Bu durum farklı sınıf düzeylerinde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Yurtbakan vd., 2020). Motivasyon, okuduğunu anlama sürecini etkilemesinin yanı sıra, akıcı okumayı da doğrudan ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir (Yıldız, 2013). Dolayısıyla öğrencinin okuma motivasyonundaki artış, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi pozitif yönde etkilemiştir. Bu durumun aynı zamanda öğrencinin okumaya yönelik tutumunu ve okur benlik algısını da etkilediği düşünülmektedir. Öğrencinin başlangıçtaki okumaya yönelik olumsuz tutumunun süreç sonunda olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir. Sürecin başında kendini iyi bir okuyucu olarak görmeyen öğrenci sürecin sonunda iyi bir okuyucu olduğunu ifade etmiştir. Bu süreçte motivasyonun etkisine ek olarak peritextual okumanın etkisi olduğu düşünülmektedir. Peritextual okuma, okurun ilgisini çekerek merakını uyandırır ve kitabı okumaya karar vermesinde etkili olur (Aslan, 2021; Ateş, 2013). Aslan ve Yılar (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada peritekstual okumanın ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi olduğu görülmektedir. Okuyucunun kitaba ilişkin duygu, davranış ve biliş geliştirmesine fırsat sunan peritekstual okuma sayesinde kitabı değerlendirerek, okumaya karar veren bireyin okumaya yönelik olumlu tutum kazanacağı belirtilmektedir (Aslan ve Yılar, 2022). Çalışmada öğrencinin hazırladığı resimli çocuk kitaplarının da bu duruma önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğrenci tarafından yazılan kitapların öğrencinin peritextual okuma becerilerini geliştirilmesinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik etkileşimli okuma uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen okuma sonrası etkinlikleri sınıf içi ortamlarda öğretmenlerin etkileşimli okuma sonrası uygulamaları olarak akranlar arasında gerçekleştirilebilir. Resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemiyle okunarak öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının artırılması sağlanmalıdır. Etkileşimli okuma yalnızca okul ortamında değil, evde ebeveynlerle de uygulanmalıdır. Bu çalışma, tek katılımcıyla derinlemesine yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda daha fazla katılımcıyla farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen öğrencilerle ve farklı sınıf düzeylerinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

## Kaynakça


Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 49-58. https://izlik.org/JA83GE78HA

Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H., & Sever, E. (2019). Reading and writing disability and an action research: A sample from second grade. *Hacettepe University Journal of Education, 34*(3), 685-707. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040667

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasil sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 41-56. https://izlik.org/JA73XU66MD

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Arslan, D., & Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 1-18. https://izlik.org/JA26WY26BF

Aslan, O. (2021). *Peritekstual okumanın ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisi* (Thesis No. 717105) [Doctoral dissertation, Atatürk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Aslan, O., & Yılar, Ö. (2022). Peritekstual okumanin ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *11*(4), 655-666. https://doi.org/10.30703/cije.1102945

Ateş, S. (2013). From peritextual reading to intertextual reading in elementary school: Reading picture books. *Journal of Human Sciences, 10*(1), 1567-1585.https://j-humansciences.com/index.php/IJHS/article/view/2610

Aytekin, A., & Güleçol, S. (2024). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli Değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği). *The Journal of Academic Social Science*, (150), 383-394. https://doi.org/10.29228/ASOS.75153

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, *34*(4), 452-477. https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Thesis No. 311007) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, *5*(4), 394-411. https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c5s4/article1.html

Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 227-244. https://izlik.org/JA85WU22KB

Bilge, H., & Kalenderoğlu, İ. (2022). The relationship between reading fluency, writing fluency, speaking fluency, reading comprehension, and vocabulary. *Education and Science*, *47*(209), 25-53. https://doi.org/10.15390/EB.2022.9609

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Thesis No. 604419) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *13*(4), 421-431. https://doi.org/10.26822/iejee.2021.201

Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma* (Thesis No. 290643) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Çetinkaya, F. C., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2019). Effects of interactive book reading activities on improvement of elementary school students' reading skills. *International Journal of Progressive Education*, *15*(3), 180-193. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219280.pdf

Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International Social Research*, *11*(60), 705-715. https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/dialogic-reading-and-vocabulary.pdf

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://acikerisim.aku.edu.tr/items/b0b25143-2046-4292-8eb3-fd4f04b76cf0

Ergün, Y., & Erdoğan, T. (2023). Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *6*(2), 467-493. https://doi.org/10.33400/kuje.1316655

Esmaeeli, Z., Kyle, F. E., & Lundetræ, K. (2019). Contribution of family risk, emergent literacy and environmental protective factors in children's reading difficulties at the end of second-grade. *Reading and Writing*, *32*(9), 2375-2399. https://doi.org/ 10.1007/s11145-019-09948-5

Guerin, A., & Murphy, B. (2015). Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *58*(7), 551-560. https://doi.org/10.1002/jaal.395

Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4. Sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğünün giderilmesi* (Thesis No. 584599) [Master's thesis, Zonguldak Bülent Ecevit University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Hamilton, S. S., & Glascoe, F. P. (2006). Evaluation of children with reading difficulties. *American Family Physician*, *74*(12), 2079-2086.https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17186715/

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, *58*(8), 702-714. https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1

Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* (Thesis No. 625040) [Master's thesis, BalıkesirUniversity]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Karadoğan, Z., & Şahan, H. H. (2020). The effects of interactive reading practices on reading comprehension skills and on the attitude towards reading. In V. Krystev, M. S. Dinu, R. Efe, & E. Atasoy (Eds.), *Advances in social science research* (pp. 106-128). St. Kliment Ohridski University Press.

Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 1435-1456. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9283

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Thesis No. 311006) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 168-180. https://doi.org/10.16916/aded.09329

Kheang, T., Chin, P., & Em, S. (2024). Reading motivation to promote students' reading comprehension: A review. *International Journal of Languages and Culture, 4*(1), 1-8. http://doi.org/10.2139/ssrn.4760870

Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Effects of choral, repeated and assisted reading strategies on reading and reading comprehension skills of poor readers. *Education and Science, 43*(193), 159-179. https://doi.org/10.15390/EB.2018.7385

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293-323.https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Laila, I., & Fitriyah, I. (2022). An analysis of reading comprehension questions in English textbook based on revised Bloom's Taxonomy. *Journal of English Teaching, 8*(1), 71-83. https://doi.org/10.33541/jet.v8i1.3394

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.

Nacar, G., & Baştuğ, M. (2023). Akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *11*(2), 79-94. https://doi.org/10.35233/oyea.1214640

Özdemir, Ş. G. (2024). *5. Sınıf düzeyindeki zayıf okuyucuların okuma becerilerinin etkileşimli okuma etkinlikleriyle geliştirilmesi* (Thesis No. 898499) [Master's thesis,Ordu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Özdemir, Y. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin metin içi anlam kurma becerilerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *8*(2), 124-136. https://doi.org/10.35233/oyea.732195

Öztürk, E., & İleri, Z. (2011, May). *Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği öğretmen ve öğrenci formu geliştirme çalışması* [Paper presentation]. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sivas.

Öztürk, E., & İleri Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(3), 1105-1116.

Padeliadu, S., Giazitzidou, S., & Stamovlasis, D. (2021). Developing reading fluency of students with reading difficulties through a repeated reading intervention program in a transparent orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *19*(1), 49-67.

Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: A quantitative study* (Publication No.3714871) [Doctoral dissertation, University of Phoenix]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Sezer, B. B., Cetinkaya, F. C., Tosun, D. K., & Yildirim, K. (2021). A comparison of three read-aloud methods with children's picture books in the Turkish language context: Justreading, performance based reading, and interactional reading. *Studies in Educational Evaluation*, (68), 100974. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100974

Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, *4*(2), 4-16. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160550

Smart, D., Prior, M., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2001). Children with reading difficulties. *Australian Journal of Psychology, 53*(1), 45-53. https://doi.org/10.1080/00049530108255121

Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(41), 423-433. https://izlik.org/JA64HL86CB

Tekin-İftar, E. (2012). Grafik ve grafiksel analiz. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (pp. 403-444). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tok, R. (2024). *Etkileşimli okumanın ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum, motivasyon ve hızına etkisi* (Thesis No. 903418) [Doctoral dissertation, Trabzon University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Tortorelli, L. S., & Truckenmiller, A. J. (2024). Automaticity in writing in response to reading: Relations between oral reading fluency and compositional writing fluency in grades 3–5. *Reading & Writing Quarterly*, *40*(2), 103-117. https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2172757

Uğur, S., & 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

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5) 679-689. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional in fluences. *The Journal of Educational Research*, *97*(6), 299-310. https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies, 8*(4), 1461-1478. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780

Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 38*(183), 19-41.

Yurtbakan, E. (2022). *Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Thesis No. 714369) [Doctoral dissertation, Trabzon University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2020). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *46*(206), 161-180. https://doi.org/10.15390/EB.2020.9258

**Ek 1.** Uygulama Süresince Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları ve Okuma Sonrasında Gerçekleştirilen Etkinlikler

| | | **Resimli Çocuk Kitabının Adı** | **Yazar ve Resimleyen** | **Okuma Sonrası Etkinlikleri** |
|---|---|---|---|---|
| **1.Hafta** | 1. Oturum | • Kutu Değil | • Antoinette Portis | Öğrenciden kendi kutu değilini çizmesi istendi. |
| | 2. Oturum | • Bu Bir Kitap | • Lane Smith | Öğrenciden kendi kitap kapağını çizmesi istendi. |
| | 3. Oturum | • Oyun Oynayalım Mı? | • HerveTullet | Öğrenciden kendi oyun parkurunu çizmesi istendi. |
| | 4. Oturum | • Kitapsavar | • Ingrid Chabbert Grudi | Okunan resimli çocuk kitaplarında geçen çeşitli kelimelerin yazılı olduğu kelime kâğıtları masaya karışık şekilde dizildi. Öğrenciden söylenen kelimeyi bulması istendi. |
| | 5. Oturum | • Babam Yerinde Durmuyor | • Coralie Saudo | Okunan resimli çocuk kitaplarında geçen çeşitli kelimelerin yazılı olduğu kelime kâğıtları masaya karışık şekilde dizildi. Öğrenciden söylenen kelimeyi bulması istendi. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **2.Hafta** | 6. Oturum | • Renk Canavarı<br>• Bu Kitap Benim Köpeğimi Yedi | • Anna Llenas<br>• Richard Byrne | Öğrenciye üzerinde sarı, mavi, kırmızı, siyah ve yeşil renklerde renk canavarı olan ve *"Bugün …..hissettim. Çünkü……."* yazan etkinlik kağıdı verildi. Öğrenciden *"Kitabı okuyacak olan okuyuculara nasıl bir not bırakmak ister? Kitaptan düşen not neydi?''* sorularına kendi notunu yazması istendi. |
| | 7. Oturum | • Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?<br>• Babamın Battaniyesi | • Sara Şahinkanat<br>• Sara Şahinkanat | Okunan resimli çocuk kitaplarında geçen çeşitli kelimelerin yazılı olduğu kelime kâğıtlarıyla kelime eşleştirme oyunu oynandı. Kelime kâğıtları masaya karışık şekilde dizildi ve öğrencinin sırasıyla iki, üç ve dört kelimeden oluşan cümleler kurması istendi. |
| | 8. Oturum | • Çok Dikkatli Aç<br>• Sabırsız Tırtıl | • Nicola O'Byrne<br>• Ross Burach | Okunan resimli çocuk kitaplarında geçen çeşitli kelimelerin yazılı olduğu kelime kâğıtları bir torbaya konuldu. Öğrencinin torbadan bir kelime çekip okuması ve bir cümle içinde kullanması istendi. Kelime kâğıtları masaya karışık şekilde dizildi ve öğrencinin sırasıyla iki, üç ve dört kelimeden oluşan cümleler kurması istendi. |
| | 9. Oturum | • Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün<br>• Nokta | • Philip C. Stead Erin E. Stead<br>• Peter H. Reynolds | Öğrenciden hastalanan Amos için bir resim çizmesi istendi. |
| | 10. Oturum | • Koca Roni<br>• Tavşan Maydanoz'un Kitapları Anlatan Kitabı | • Catherine Rayner<br>• Frances Watts David Legge | Öğrenciden kendi resimli çocuk kitabını yapması istendi. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **3.Hafta** | 11. Oturum | • Kelime Koleksiyoncusu<br>• Babam Uyumak Bilmiyor<br>• Azimli Küçük Kelebek | • Peter H. Reynolds<br>• Coralie Saudo<br>• Ross Burach | Öğrenciye küçük bir not defteri verildi. Uygulama sürecinin bitimine kadar duyduğu ve yazmak istediği kelimeleri defterine yazıp kendi kelime koleksiyonunu oluşturması istendi. |
| | 12. Oturum | • Yazı Yazan İnekler<br>• Mış Gibi<br>• Annemin Çantası | • Doreen Cronin<br>• Peter H. Reynolds<br>• Sara Şahinkanat | Önceden okunan kitaplardan çeşitli cümlelerin yazılı olduğu kâğıtlar masaya karışık bir şekilde dizildi. Öğrenciden söylenen cümleyi bulması ve gülüyormuş gibi; ağlıyormuş gibi; şaşırmış gibi; korkmuş gibi; üzülmüş gibi; sinirlenmiş gibi ve mutluymuş gibi okuması istendi. Öğrenciden çanta şeklinde bir şablona annesiyle ilişkilendireceği kelimeler yazması istenir. Yazdığı kelimeleri birer cümlede kullanması istendi. |
| | 13. Oturum | • Çilli Begonya<br>• Babamın Sandviçi<br>• Suyu Sevmeyen Krokodil | • Julianne Moore<br>• Pip Jones Laura Hughes<br>• Gemma Merino | Öğrencinin kendisinin, annesinin, babasının ve ablasının en sevdiği yemek, kitap, hayvan, renk sorularının yazılı olduğu etkinlik kâğıdı verildi. Önceden okunan kitaplardan çeşitli cümlelerin yazılı olduğu kâğıtlar masaya karışık bir şekilde dizildi. Öğrenciden söylenen cümleyi bulması ve gülüyormuş gibi; ağlıyormuş gibi; şaşırmış gibi; korkmuş gibi; üzülmüş gibi; sinirlenmiş gibi ve mutluymuş gibi okuması istendi. |
| | 14. Oturum | • Şehirdeki Son Ağaç<br>• Bekçi Amos Otobüsü Kaçırıyor<br>• Bir Fikirle Ne Yaparsın? | • Peter Carnavas<br>• Philip C. Stead Erin E. Stead<br>• Kobi Yamada Mae Besom | Öğrenciden kendi resimli çocuk kitabını yapması istendi. |