Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Erzincan University Journal of Education Faculty
28(2026), 1-12 https://doi.org/10.17556/erziefd.1728550
Araştırma Makalesi / Research Article

Uyum Sınıfı Öğrencilerinde Etkileşimli Kitap Okuma Programının Türkçe Dil Becerilerine Etkisi

The Effect of an Interactive Book Reading Program on The Turkish Language Skills of Adaptation Class Students

Mehmet Ali Eryılmaz[1] Mustafa Yıldız[2]

[1]Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye
[2]Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received)

30.06.2025

Kabul Tarihi (Accepted)

24.01.2026

Yayınlanma Tarihi (Published)

03.03.2026

Sorumlu Yazar

Mehmet Ali Eryılmaz

Yenişehir Mah. Kozluca Sok. No. 15 Meram/Konya.

eryilmazmehmetali85@gmail.com

Öz: Bu araştırma, Türkiye'de geçici koruma altındaki yabancı öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirilmesine ilişkin Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın (EKOP) etkisini incelemektedir. Uyum sınıfları, Türk öğrencilerden ayrı oluşturulan ve öğrencilerin 3. sınıfa geçerken yönlendirildiği, Türkçe dil eğitiminin ağırlıklı olarak verildiği özel sınıflardır. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülmüştür. Araştırma, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda gerçekleştirilmiştir. Konya iline bağlı Meram ilçesindeki iki okulun uyum sınıflarından 30 Suriyeli öğrenci yer almıştır. Deney grubuna EKOP10 hafta uygulanmıştır. Kontrol grubu Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe (Uyum Sınıfı İlkokul-3) yıllık çerçeve planına uygun yöntemlerle eğitim almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Dil Becerileri Başarı Testi (DBBT)" kullanılmış; testin geçerliği uzman görüşleriyle desteklenmiş ve güvenirliği Cronbach Alpha, eş puanlayıcı ve test-tekrar test analizleriyle sağlanmıştır. Sonuçlar; deney grubunun dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, EKOP'un Türkçe dil eğitimi açısından etkili olduğunu desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kitap okuma, uyum sınıfı, Türkçe dil becerileri, Suriyeli öğrenciler, ikinci dil öğretimi

Abstract: This study aims to examine the effect of an interactive read-aloud program on the Turkish language skills of foreign students under temporary protection in Turkey. Adaptation classes are special classes established separately from Turkish students, where students are placed when transitioning to the 3rd grade, and Turkish language education is primarily provided. Using a quasi-experimental pretest-posttest control group design, the study involved 30 Syrian students attending adaptation classes in two schools in Meram, Konya, during the spring semester of the 2022-2023 academic year. The experimental group received the interactive read-aloud program for 10 weeks, while the control group was taught according to the annual framework plan of Turkish for Foreign Students (Adaptation Class Primary School-3) using appropriate methods. The "Language Skills Achievement Test," developed by the researcher, was used for data collection; its validity was supported by expert opinions, and reliability was confirmed through Cronbach's Alpha, inter-rater reliability, and test-retest reliability analyses. Results showed that the experimental group made significant improvements in listening, speaking, reading, and writing skills compared to the control group. These findings support the effectiveness of the interactive read-aloud program in Turkish language education.

Keywords: Interactive book reading, adaptation class, Turkish language skills, Syrian students, second language teaching

Eryılmaz, A., M. ve Yıldız, M. (2026). Uyum sınıfı öğrencilerinde etkileşimli kitap okuma programının türkçe dil becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2026), 1-12. https://doi.org/10.17556/erziefd.1728550

Giriş

Zorunlu göç hareketlerinin giderek arttığı günümüz dünyasında, eğitim politikaları açısından sürdürülebilir ve kapsayıcı modellerin önemini her zamankinden daha fazla gündeme getirmektedir. Özellikle son yıllarda yaşanan bölgesel çatışmalar ve ekonomik krizler, milyonlarca insanı yerinden etmiş ve Türkiye, geçici koruma kapsamında en fazla Suriyeli mülteci barındıran ülke hâline gelmiştir. Bu durum, sadece insani yardım açısından değil; sosyal uyum, eğitim politikaları ve dil edinimi gibi çok katmanlı sorun alanlarında da kapsamlı çözümler üretmeyi gerekli kılmıştır. Türkiye'de göçmen çocukların haklarının korunması ve eğitim yoluyla topluma entegrasyonu, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ve Geçici Koruma Yönetmeliği gibi yasal düzenlemelerle güvence altına alınmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti, 2013; T.C. İçişleri Bakanlığı, 2014). Ancak bu yasal çerçevenin etkili bir biçimde işlerlik kazanması, uygulamada göçmen öğrencilerin dil edinimini ve akademik başarısını destekleyecek somut eğitim müdahaleleriyle mümkündür.

Millî Eğitim Bakanlığı da bu kapsamda "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)" ve devamında "Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES+)" gibi projeler aracılığıyla Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu kolaylaştırmaya yönelik önemli adımlar atmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023a).Söz konusu projelerin sahada uygulanmasında, öğretmenlerin rolü ve sınıf içi deneyimleri önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ne kadar çok tecrübe yaşarsa öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları artmaktadır. Ayrıca kültürler arası iletişim algıları güçlenmektedir (Çelik ve Baş, 2022). Bu gelişim, yalnızca mülteci ve göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemekle kalmamakta; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini güçlendiren ve sınıf içi kapsayıcılığı artıran bir etki yaratmaktadır.

Bu tür projelerde temel alınan yaklaşım kapsayıcı eğitimdir. UNESCO (2017), kapsayıcı eğitimi tüm öğrencilere eşit ve nitelikli öğrenme fırsatları sunan, çeşitliliği zenginlik olarak gören ve öğrenme süreçlerini bireysel ihtiyaçlara göre düzenleyen bir model olarak tanımlar. Kapsayıcı eğitim uygulamaları, hem Türkçe ana diline sahip öğrencilerin hem de Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenen mülteci ve göçmen öğrencilerin ortak öğrenme ortamlarında desteklenmesini hedefler. Bu bağlamda okuma becerileri, hem ders başarısını hem de dil öğrenmedeki ve sosyal yaşamdaki uyuma katkı

sağlayan önemli bir öge olarak öne çıkmaktadır (Pardo, 2004). Bu çerçevede, özellikle uyum sınıfı gibi geçici koruma altındaki öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ortamlarda, dil gelişimini hedefleyen programların yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin psikososyal uyumunu da desteklemesi beklenmektedir. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) gibi yapılandırılmış müdahaleler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra, sınıf içi etkileşimi ve öğrenmeye katılımı artırarak kapsayıcı eğitim ortamlarının güçlenmesine katkı sunmaktadır.

Okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerden biri olan Etkileşimli Kitap Okuma, ulusal ve uluslararası literatürde özellikle ikinci dil öğrenen çocuklar için etkili bir öğretim stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst vd., 1988; 1994a; Adeyemo, 2015). Bu yöntemde öğretmen ya da ebeveyn, metin üzerinden çocuğa açık uçlu sorular yönelterek anlam kurma, tahmin yürütme ve metinle kişisel bağlantı kurma becerilerini teşvik eder. Böylelikle çocuk pasif bir dinleyici olmak yerine, aktif bir anlam üretici hâline gelir.Türkiye'deki uygulamalarda, EKO'nun Suriyeli çocukların Türkçe dil becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığına dair bulgular mevcuttur. İlhan ve Canbulat (2019) ile Karadoğan (2020), bu yöntemin özellikle dil becerisinde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda Uğur ve Tavşanlı (2022) gibi araştırmacılar, EKO'nun Türk öğrenciler üzerinde de kelime dağarcığı, anlama ve anlatım becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yöntemin, hem ana dili Türkçe olan öğrencilerde hem de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde işlevsel olduğunu göstermektedir.

Dahası, EKO'nun uygulandığı ortamda kitapların çocuğun yaşına, dil düzeyine ve ilgi alanına uygun seçilmesi, öğrenme verimliliğini artırmaktadır (Günaydın ve Arıcı, 2020). Cun'un (2022) dijital okuma ortamında yürüttüğü çalışmada, ilgi çekici içeriklerin hem kelime bilgisi hem de okuduğunu anlama üzerinde belirgin etkileri olduğu görülmüştür. Bu durum, sadece mülteci ya da göçmen çocuklar için değil, tüm çocuklar için nitelikli kitap seçiminin önemine işaret eder. Uluslararası araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Örneğin Fransızca ve İngilizce bilen çocuklarla yapılan çalışmalarda, EKO'nun hem hedef hem de ana dilde kelime öğrenimini desteklediği belirlenmiştir (Brouillard, Dubé ve Byers-Heinlein, 2022). Çetinkaya ve arkadaşları (2018) ise Türkçe konuşan iki dilli çocuklarla yaptıkları çalışmada, EKO'nun sadece dilsel gelişimi değil, aynı zamanda sosyal ve bilişsel gelişimi de desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu çok boyutlu katkılar, yöntemin kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla da örtüştüğünü göstermektedir. EKO'nun aile katılımıyla birlikte yürütülmesi durumunda, ebeveyn-çocuk ilişkileri üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır. Barnes ve arkadaşları (2022), mülteci annelerle gerçekleştirdikleri çalışmada bu yöntemin aile içi duygusal bağları güçlendirdiğini ve kültürel uyum sürecine katkı sunduğunu belirtmektedir. Türkiye örneğinde de öğretmen öncülüğünde yürütülen okuma oturumlarının öğrencilerin aktif katılımını artırdığı ve dilsel farkındalıklarını geliştirdiği bildirilmektedir (Karadoğan, 2020). Ancak bazı araştırmacılar, içerik seçiminin kavramsal bütünlük açısından önemli olduğunu ve EKO'nun akademik kelime dağarcığına etkisinin sınırlı kalabileceğini vurgulamaktadır (Wright vd., 2022). Bu durum, eğitsel materyal seçiminin pedagojik uygunluk açısından özenle yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Etkileşimli kitap okuma uygulamaları hem Türkiye'de hem de uluslararası düzeyde yürütülen araştırmalarda, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler başta olmak üzere, ikinci dil öğrenen, iki dilli ve dezavantajlı çocukların dil gelişimi, okuryazarlık becerileri, sosyal-duygusal uyumları ve kültürel entegrasyonları üzerinde çok boyutlu ve anlamlı katkılar sunduğu yönünde ortak bir görüş ortaya koymaktadır (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1994a; Pardo, 2004; Adeyemo, 2015; Tanrıkulu, 2017; Gencer, 2017; Çetinkaya vd., 2018; Ceyhan, 2019; İlhan ve Canbulat, 2019; Karadoğan, 2020; Günaydın ve Arıcı, 2020; Uğur, 2020; Thomas vd., 2020; Cun, 2022; Barnes vd., 2022; Brouillard, Dubé ve Byers-Heinlein, 2022; Wright vd., 2022;Öztürk, 2024). Araştırma bulguları, bu yöntemin çocukların yalnızca dilsel kazanımlarını değil, aynı zamanda öğrenme motivasyonlarını, metne katılım düzeylerini ve akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda, etkileşimli kitap okuma yönteminin, Türk eğitim sisteminde özellikle göçmen ve mülteci öğrencilerin desteklenmesinde daha yaygın ve sistematik şekilde kullanılması gerektiği söylenebilir.Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, EKOP'un, uyum sınıflarına devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerine etkisini incelemektir. Çalışmada, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmış; bu doğrultuda geliştirilen ve uygulanan EKOP'un, öğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki değişim düzeyine etkisi analiz edilmiştir. Bu amaca yönelik aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin Dil Becerileri Başarı Testinden (DBBT)aldıkları ön-test puan ortalamaları,
- Deney grubundaki öğrencilerin DBBT ön-test ile son-test puan ortalamaları,
- Kontrol grubundaki öğrencilerin DBBT ön-test ile son-test puan ortalamaları,
- Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin DBBT ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruptaki öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Bu anlamda araştırma yarı deneyseldir. Yarı deneysel desen, araştırmacının, bağımsız değişkeni kontrol ettiği ancak denekleri gruplara rastgele atayamadığı, deney ve kontrol gruplarının rastgele seçilmesinin kullanışlı olmadığı veya mümkün olmadığı durumlarda kullanılan bir desendir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015). Deney grubundaki öğrencilere, ders esnasında araştırmacı tarafından etkileşimli kitap okuma stratejisi uygulanırken; kontrol grubundaki öğrencilere ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın PIKTES (+) projesi kapsamında hazırlanan uyum sınıflarına yönelik Türkçe öğretim programı uygulanmıştır. Bu uygulama, farklı öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin temel dil becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla tasarlanmıştır.

Araştırmanın geçerliğini artırmak ve deney ile kontrol gruplarının başlangıç düzeylerindeki benzerliği sağlamak amacıyla, sınıfların denkliğini tespit etmek için Yanlış Analizi Envanteri uygulanmıştır. İlk etapta, araştırmacının çalıştığı ilkokulda üç uyum sınıfı olmasına rağmen bu sınıflar arasında denklik sağlanamamıştır. Bu nedenle kolay erişilebilen başka bir ilkokulun uyum sınıfında çalışma gerçekleştirilmiş ve uygulama öncesi yapılan Yanlış Analizi Envanteri sonuçlarına göre bu sınıflar arasında denklik sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen Dil Becerileri Başarı

Testinden elde ettikleri ön teste ilişkin sonuçları hem deney hem de kontrol grubunun başlangıçta dil becerileri açısından benzer düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Her iki gruba deneysel işlem öncesi ve sonrasında "Dil Becerileri Başarı Testi" uygulanarak dil becerilerindeki değişim değerlendirilmiştir. Bu sayede, etkileşimli okuma yönteminin uyum sınıfı öğrencilerinin dil becerilerine etkisi daha net ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular, eğitimcilerin öğretim yöntemlerini gözden geçirmelerine ve benzer etkileşimli uygulamaların yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacak niteliktedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda Konya şehir merkezindeki iki ilkokulun uyum sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen bu örneklem, gönüllü katılımcılardan meydana gelmektedir (Creswell, 2005). Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, iki ayrı şube şeklinde gruplandırılmıştır. İki şube arasından biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 16 öğrenci yer alırken kontrol grubunda 14 öğrenci bulunmaktadır.

Deney grubundaki öğrenciler etkileşimli okuma yöntemiyle eğitime tabi tutulmuş, kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemlerle Türkçe eğitimine devam etmiştir (Karasar, 2014). Bu tür bir gruplama, yöntemlerin etkilerini karşılaştırmak ve elde edilen sonuçların geçerliğini artırmak açısından önem taşımaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, özellikle eğitim araştırmalarında belirli bir bölge veya okulda bulunan öğrencilere erişimi kolaylaştırmakta ve araştırma sürecinin hızla yürütülmesine imkân tanımaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2002; Glesne, 2015). Ayrıca bu yaklaşım araştırmacıların uygun grupları seçmesine yardımcı olmakta ve zaman ile maliyet açısından da avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ve bu becerilerin alt boyutları üzerindeki etkisini değerlendirmek için iki ayrı değerlendirme aracı uygulanmıştır.

Yanlış Analizi Envanteri (YAE)

Akyol (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan bu envanter geliştirilirken Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ile May (1986) gibi kaynaklardan Türkçeye uyarlanmıştır. Bu envanter, standart bir test olmamakla birlikte, öğrencilerin bireysel düzeyde hem okumayı hem de anlamayı değerlendirmek maksadıyla geliştirilmiştir. YAE, öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hataları analiz ederek kelime bilgisi, fonetik farkındalık ve okuma hızı gibi becerilerin ölçülmesini sağlar. Öğrencilerin kelime ekleme, çıkarma, yer değiştirme gibi okuma hataları incelenerek okuma stratejileri hakkında bilgi edinilir. Bu sayede, öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönleri tespit edilerek öğretim süreçlerine yön verilebilir.

Dil Becerileri Başarı Testi

Araştırma kapsamında, uyum sınıfı öğrencilerinin dil becerilerini çok yönlü olarak ölçmek amacıyla, A1 ve A2 düzeylerine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Dil Becerileri Başarı Testi" uygulanmıştır. Test, uyum sınıfı Türkçe dersine yönelik hazırlanan öğretim programındaki dokuz tema temel alınarak yapılandırılmıştır. Dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ölçmeye yönelik olarak çoktan seçmeli, boşluk doldurma, tamamlama, eşleştirme gibi farklı soru türlerinin yanı sıra üretici dil becerilerini değerlendiren açık uçlu yazma ve konuşma bölümleri de içermektedir. Bazı bölümler ise özellikle dinleme ve konuşma etkinlikleri sırasında, öğrenciye rehberlik edecek bir uygulayıcı eşliğinde cevaplandırılmak üzere hazırlanmıştır. Testin geliştirilme sürecinde, iki ölçme-değerlendirme uzmanı, üç sınıf öğretmenliği uzmanı ve iki konu alanı uzmanının görüşleri alınmış, ardından pilot uygulama ve detaylı madde analizi yapılmıştır. Analizler SPSS programı kullanılarak incelenmiş; analizler sonucunda testin geçerlik ve güvenirliği artırılmıştır. Dil Becerileri Başarı Testi'nin her bir beceri alanında en düşük ve en yüksek puanlar belirlenmiş; puanlama sistemi doğrultusunda doğru cevaplara 3, yanlışlara 2 ve boş bırakılanlara 1 puan verilmiştir. Bu değerlendirme, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişim düzeyini niceliksel olarak ölçmeye olanak sağlamaktadır.

Dil Becerileri Başarı Testi'nin içerik geçerliği, test maddelerinin alan uzmanları ve Türkçe öğreticileri tarafından kapsamlı biçimde değerlendirilmesiyle sağlanmıştır. Kriter geçerliği doğrudan ölçülmemekle birlikte, test maddeleri alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve daha önce benzer çalışmalarda kullanılan yapıların içeriklerine dayandırılmıştır. Yapı geçerliği, testin dil becerilerine ilişkin kuramsal yapıyla ne derece örtüştüğünün analizine dayandırılmış; görünüş geçerliği ise uzmanlar tarafından testin ilk izlenim açısından anlamlı ve uygun bulunması yoluyla desteklenmiştir. Güvenirlik yönünden, testin iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı ile analiz edilmiş ve 0.85 değeri elde edilmiştir; bu değer, yüksek düzeyde iç tutarlılığı göstermektedir. Eş puanlayıcı güvenirliği kapsamında, iki bağımsız puanlayıcının değerlendirmeleri arasında 0.80 düzeyinde uyum sağlanmış ve puanlamaların tutarlılığı ortaya konmuştur. Ayrıca test-tekrar test yöntemiyle yapılan analizde 0.88 düzeyinde korelasyon katsayısı elde edilmiş ve testin zaman içinde istikrarlı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, araştırmada kullanılan ölçme aracının hem geçerli hem de güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, etkileşimli kitap okuma yönteminin etkisini incelemek amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Deney grubu, araştırmacının görev yaptığı okulda bulunan uyum sınıfı öğrencilerinden; kontrol grubu ise benzer özelliklere sahip öğrencilerin yer aldığı farklı bir okuldan seçilmiştir. Her iki grupla tanışma sürecinin ardından, araştırmacıya ait test aracılığıyla ön test yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerine, etkileşimli kitap okuma yöntemine yönelik hazırlık ve farkındalık eğitimi verilmiştir. Bu süreçte, önceden belirlenmiş kitaplar üzerinden etkileşimli kitap okuma aşamaları öğrencilerle birlikte yürütülmüş; yöntemin kavranmasına yönelik farkındalık etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Hazırlık süreci iki hafta boyunca, haftada beş ders saati olacak şekilde planlanmıştır. Eğitim sürecinin ardından, deney grubunda yer alan öğrencilere on hafta süreyle her hafta beş ders saati etkileşimli kitap okuma yöntemine dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Deney grubunda deneysel işlem sürecini araştırmacı yürütmüştür. Kontrol grubunda deneysel işlem, sınıf öğretmenince Türkçe dersine yönelik hazırlanan öğretim programı doğrultusunda işlenmiştir. Araştırmacı, kontrol grubunda gerçekleştirilen bazı derslere gözlem amacıyla katılmıştır. Deneysel işlemden önce uygulanan ön-test, süreç sonunda ayrıca son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız bir puanlayıcı

(sınıf öğretmeni) tarafından değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki değişimi incelemek amacıyla her bir grup için ayrı ayrı bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkı belirlemek için ise bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Ayrıca puanlayıcılar arası güvenirliği sağlamak amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırma Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, eğitim sürecine yönelik hazırlık aşaması ve etkileşimli okuma programının uygulanması olmak üzere iki temel bölümden oluşmuştur. Hazırlık aşamasında öncelikle bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, etkileşimli kitap okuma yönteminin uygulanabilirliğini ve etkililiğini değerlendirmek amacıyla, deney grubuna benzer özelliklerdeki bir uyum sınıfında yürütülmüştür. Pilot çalışma sayesinde yöntemin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenmiş, asıl uygulamaya yönelik önemli veriler elde edilmiştir. Hazırlık sürecinde ayrıca etkileşimli kitap okuma sürecinde kullanılacak resimli çocuk kitaplarının seçimi titizlikle yapılmıştır. Seçim sürecinde kitapların öğrencilerin yaş, dil seviyesi ve ilgi alanlarına uygun olmasına dikkat edilmiş; kitaplar PİKTES koordinatörlüğü tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe İlkokul (A1-A2) Çerçeve Yıllık Planında yer alan tema ve kazanımlarla uyumlu olacak şekilde belirlenmiştir. Bu süreçte bir diğer önemli adım, etkileşimli kitap okuma etkinlik planlarının geliştirilmesidir. Her kitap, okuyucu tarafından önceden okunarak hedef kelimeler, önemli ifadeler, duraklama noktaları ve yöneltilecek sorular belirlenmiştir. Etkinlik planları hazırlanırken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini de destekleyen çeşitli yöntem ve teknikler göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlık sürecinin ardından, etkileşimli okuma programının uygulanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada planlanan etkinlikler doğrultusunda öğrencilerle etkileşimli kitap okuma çalışmaları gerçekleştirilmiş, öğrencilerin sürece aktif olarak katılımları sağlanmış ve uygulamanın etkililiği sistemli biçimde izlenmiştir.

Pilot Çalışma

Araştırmaya başlanmadan önce, etkileşimli kitap okuma yönteminin etkililiği ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla iki hafta süren bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, deney grubuna benzer özelliklere sahip uyum sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilmiş ve yöntemin işlem basamakları detaylı olarak açıklanmıştır. Birinci hafta, öğrencilerin yöntemi tanımaları ve farkındalık kazanmaları için çeşitli bireysel ve grup etkinlikleri düzenlenmiş; ikinci haftada ise etkileşimli kitap okuma uygulamaları yoğun şekilde sürdürülmüştür. Uygulama süresince öğrencilerin aktif katılımı sağlanmış, gözlemler yapılarak yöntemin etkileri değerlendirilmiş ve Dil Becerileri Başarı Testi uygulanarak sonuçlar bağımsız değerlendirici tarafından puanlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda yöntemin eksik yönleri belirlenmiş, böylece asıl araştırmanın planlanmasına önemli katkılar sağlanmıştır. Deneysel süreçte karşılaşılabilecek riskler arasında öğrencilerin kısa dikkat süresi ve dil becerilerindeki farklılıklar yer alırken, materyallerin düzey uygunluğu da başarının önemli bir unsuru olmuştur. Bu risklerin etkisini azaltmak için kısa, etkileşimli ve eğlenceli etkinlikler seçilmiş, bireysel etkinlikler ve grup etkinlikleri dengelenmiş, materyaller öğrencilerin yaş ve ilgi alanlarına göre özenle belirlenmiş ve uygulama süreci düzenli olarak gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece pilot çalışma yöntemin sahada uygulanabilirliği ve sonuçları hakkında ön değerlendirme fırsatı sağlamıştır.

Etkileşimli Okuma Sürecinde Kullanılan Resimli Çocuk Kitaplarının Seçimi

Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP) sürecinde kullanılacak resimli çocuk kitaplarının seçimi, araştırmanın başarısını doğrudan etkileyen önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Bu nedenle kitapların belirlenmesi sürecinde Suriyeli öğrencilerin yaş ve dil gelişim düzeylerine uygun, eğitsel ve kültürel açıdan destekleyici materyallerin seçilmesine özen gösterilmiştir.

İlk olarak, uygun kitapların belirlenebilmesi amacıyla kapsamlı bir alan yazını taraması gerçekleştirilmiştir. Literatürde, dil eğitimi materyallerinin seçiminde hem içerik hem de biçim özelliklerinin dikkate alınması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Tomlinson, 2011; Morrow, 2001). Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından okul öncesi ve ilkokul düzeyine uygun olabilecek kitaplara yönelik bir ön inceleme yapılmış; Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) okul öncesi sınıflarda kullanım için önerdiği kitaplardan 10 tanesi de dâhil olmak üzere toplam 22 adet resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin dil düzeyleri göz önünde bulundurularak sessiz kitaplar da değerlendirmeye alınmıştır.

Belirlenen kitaplar, araştırmacı tarafından temin edilmiş ve içerik ile biçim açısından değerlendirilmek üzere bir Resimli Çocuk Kitabı Değerlendirme Formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında alan yazını dikkate alınmış (Nodelman, 1988) ve içerik ile biçimsel özellikler olmak üzere iki temel kategoriye odaklanılmıştır. Taslak form, uzman görüşü alınmak üzere bir akademisyenin değerlendirmesine sunulmuş, önerilere yönelik düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

Değerlendirme sürecinde, 12 adet resimli çocuk kitabı fotoğraflanarak elektronik ortamda 5 akademisyene (bunlardan 3'ü tez izleme komitesi üyesidir) gönderilmiştir. Geri kalan 10 kitap ise uyum sınıflarında görev yapan 10 Türkçe öğreticisine, değerlendirme formu ile birlikte elden teslim edilmiştir. Akademisyenler ve öğreticilerden gelen geri bildirimler doğrultusunda, bazı MEB kaynaklı kitapların içerik ve biçim özellikleri bakımından Suriyeli öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu değerlendirme sürecinde özellikle dilsel uyum, kültürel duyarlılık, görsel desteklerin yeterliliği ve metinlerin anlaşılırlığı gibi ölçütler ön plana çıkmıştır.

Alan uzmanlarının katkılarıyla yürütülen değerlendirme sonucunda, EKOP uygulamasında kullanılacak resimli çocuk kitapları nihai olarak belirlenmiştir. Bu kitaplara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Belirlenen kitaplar ve EKOP uygulama planı

Kitap Adı	Zaman	İlişkilendirilen Ünite Teması
Vanessa'nın Yanındayım	1.Hafta	Tanışma
Bay Ka Buk ve Ejder	2.Hafta	Yakın Çevre
Benim Adım Maryam	3.Hafta	Günlük Rutin
Bremen Mızıkacıları	4.Hafta	Meslekler
Elmaları Nasıl Toplarsın?	5.Hafta	Vücudumuz
Kartopu Panda	6.Hafta	Hava
Kırmızı Kuş	7.Hafta	Alışveriş
Köstebek Kuki	8.Hafta	Davet
Nerede Bu Denizyıldızı?	9.Hafta	Seyahat
Tarık ve Beyaz Karga	10.Hafta	Seyahat

Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlik Planlarının Geliştirilmesi

Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlik Planları hazırlanırken öncelikle kullanılacak resimli çocuk kitapları dikkatle incelenmiş ve kitapların içeriği doğrultusunda hedef kelimeler, önemli ifadeler ve dil yapılarına odaklanılmıştır. Okuyucu, her kitabı önceden okuyarak metin içinde vurgulanması gereken kelimeleri ve duraklama noktalarını belirlemiş, böylece okuma sürecinde öğrenci katılımını artıracak stratejiler geliştirmiştir. Ayrıca öğrencilerin düşünmelerini ve metinle etkileşimde bulunmalarını sağlamak amacıyla sorulacak açık uçlu sorular planlanmıştır. Etkinlik planları, PIKTES koordinatörlüğünün hazırladığı çerçeve yıllık plan kapsamında belirlenen temalar ve kazanımlar doğrultusunda şekillendirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023b). Her kitap için hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin ayrı ayrı desteklenmesi hedeflenerek iki aşamalı okuma planları yapılmıştır. Planlama sürecinde, öğrencilerin yaş, dil seviyesi ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak, bireysel ve grup etkinliklerine yer verilmiş ve okuma deneyiminin etkili ve katılımcı olması sağlanmıştır. Bunun yanında, EKOP'un temel yöntem ve teknikleri olan CROWD ve PEER stratejileri dikkate alınarak öğrencilerin aktif katılımını ve hedef dil kullanımlarını destekleyecek şekilde etkinlikler tasarlanmıştır. Ayrıca yalnızca okuma değil, diğer temel becerileri geliştirmeye yönelik eko okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, rol yapma, drama, kelime oyunları, görsel destekli anlatım ve yazma aktiviteleri gibi ek teknikler de düşünülerek etkinlik planlarıyla bütünleştirilmiş, böylece daha kapsamlı ve dengeli bir dil öğrenme süreci oluşturulmuştur.

Etkileşimli Okuma Programının Uygulanması

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP), belirlenen öğrenci grubuyla on hafta boyunca, haftada beş ders saati olacak şekilde planlı ve yapılandırılmış bir biçimde yürütülmüştür. Uygulamanın gerçekleştirileceği sınıf, öğrencilerin dil gelişimi düzeyleri, sosyal etkileşim becerileri ve programın hedefleriyle örtüşmesi dikkate alınarak belirlenmiştir. Program süresince toplamda on farklı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Bu kitaplar, öğrencilerin hedef dil yapılarını tekrarlı ve çeşitli bağlamlarda görmeleri, anlamaları ve üretmeleri amacıyla özenle seçilmiş ve dijital materyaller hâline getirilerek sınıf ortamında etkin şekilde kullanılmıştır.

Her bir kitap, haftada toplam 5 saat olmak üzere planlı ve sistematik şekilde işlenmiştir. Bu 5 saatlik uygulama süresi iki aşamaya ayrılmıştır: İlk aşamada, kitabın ilk okumaları yapılmış ve alıcı dili güçlendirmeye yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin dinleme ve anlama becerileri ön planda tutulmuş, hikâyenin içeriği görsel ve işitsel desteklerle zenginleştirilerek öğrencilerin hedef dildeki kelime ve yapıları tanımaları sağlanmıştır. İkinci aşamada ise kitabın ikinci okumaları gerçekleştirilmiş ve ifade edici dili destekleyici etkinlikler yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin öğrendikleri kelime ve yapıları aktif olarak kullanmaları, cümle kurma ve iletişim becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu uygulama biçimi, kullanılan tüm 10 kitap için aynı şekilde uygulanmış ve böylece alıcı ve ifade edici dil becerilerinin dengeli biçimde geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Uygulama öncesinde, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hedef kelimeler belirlenmiş, kullanılacak stratejiler (CROWD ve PEER) detaylı biçimde planlanmış ve gerekli görsel-işitsel destekleyici materyaller hazırlanmıştır. Süreç, öğrencilerin derse ısındırılmasıyla başlamış; araştırmacı sınıfa kendini tanıtmış, öğrencilerin isimlerini paylaşmaları teşvik edilmiştir. Ancak bazı öğrencilerin Türkçeye yeterince hâkim olmadıkları gözlemlenmiş ve buna bağlı olarak sürece bireysel farklılıklara duyarlı biçimde müdahale edilmiştir.

Program boyunca her kitap, tekrarlı ancak farklı etkinliklerle ele alınarak çok yönlü biçimde işlenmiştir. İlk oturumlarda, kitabın kapağı tanıtılmış, öğrencilerin dikkatleri görsellere yönlendirilmiş, ardından açık uçlu sorularla tahmin yürütmeleri ve kişisel deneyimlerle bağlantı kurmaları desteklenmiştir. Süreçte CROWD (tamamlama, hatırlama, açık uçlu, "wh" soruları ve yansıtma) ve PEER (başlatma, değerlendirme, genişletme, tekrar) stratejileri sistematik biçimde uygulanmış; öğrencilerin hedef kelimeleri ve kalıpları doğal bağlamlarda üretmeleri sağlanmıştır. Kitaplarda vurgulanan temalar, duygusal farkındalık ve sosyal ilişkilerle ilgili kavramların pekiştirilmesi amacıyla şarkı ve drama gibi destekleyici etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik olarak Etkileşimli Kitap Okuma Programı kapsamında oluşturulan program temel alınmış; buna ek olarak bu becerilerin desteklenmesi amacıyla çeşitli yardımcı teknik ve yöntemler ihtiyaç duyulan aşamalarda uygulanmıştır. Örneğin, kelime tekrar tekniği öğrencilerin yanlış telaffuz ettiği kelimelerin düzeltilmesinde, tekrarlı okuma ise metinlerin belirlenen hız ve doğruluk seviyesine ulaşana kadar pekiştirilmesinde kullanılmıştır. Eko okuma aşamasında öğretmenin metni yüksek sesle okuması ve öğrencilerin bunu tekrarlaması, okuma akıcılığı ve motivasyonunun artmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca, belirli durumlarda eşli okuma yöntemi ile deneyimli okuyucuyla çalışma fırsatı sunularak telaffuz hatalarının azaltılması ve uygun okuma hızının kazanılması hedeflenmiştir. Paylaşarak okuma tekniği, öğretmen ve öğrencilerin birlikte sesli okuma yapmaları suretiyle okuma ve dinleme becerilerinin gelişimini desteklemiştir. Fernald yöntemi, kelimenin anlamı ve yazılı biçimini eş zamanlı öğretmek amacıyla seçilmiş, 3P metodu (Önizleme, Planlama, Prova) ise okuma sürecine aktif katılımı teşvik etmiştir. Bu süreçte, metinler noktalama işaretleri olmadan hazırlanmış ve vurgu-tonlama çalışmalarıyla desteklenen yapılandırılmış akıcı okuma teknikleri de kullanılmıştır. Güdümlü okuma öğretmen rehberliğinde açıklamalı olarak uygulanarak okuma akıcılığı ve anlamayı geliştirmiştir. Son olarak, arkadaşla okuma tekniği benzer seviyedeki öğrencilerin birlikte okumasını sağlayarak işbirlikçi öğrenme ortamı oluşturmuş ve okuma becerilerini pekiştirmiştir. Bu yardımcı teknik ve yöntemler, EKOP'un temel yaklaşımı doğrultusunda ihtiyaç duyulan aşamalarda destekleyici olarak kullanılmış ve öğrencilerin okuma becerilerini çok yönlü geliştirmesine katkı sağlamıştır. Böylece diğer temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma ve yazma) gelişimine de olumlu etkiler sağlanmıştır.

Uygulamanın son aşamasında, öğrencilerle kitapların içerikleri üzerine kısa değerlendirme çalışmaları yapılmış, öğrendikleri kelimelerle kısa diyaloglar oluşturmaları teşvik edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden hikâyeleri kendi sözleriyle özetlemeleri istenmiş; bu uygulama hem anlatım becerilerinin gelişimini hem de öğrenilen içeriklerin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca yapılandırılmış etkileşim ortamı ve görsel desteklerin, özellikle dil yeterliliği düşük olan öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı gözlemlenmiştir. Program sonunda, öğrencilerin sözel anlatım becerilerinde, sosyal iletişimlerinde ve hedef dil yapılarını kullanma düzeylerinde anlamlı gelişmeler kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın problemlerine yanıt bulmak amacıyla gerekli veriler toplandıktan sonra analiz sürecine geçilmiştir. Çalışmada, her iki gruptaki öğrencilerin dil becerileri testinden elde ettikleri ön test ile son testten elde etikleri ortalama puanlar üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Her bir soruya verilen cevaplar puanlama ölçeğine göre kodlanmış; doğru cevaplar 3 puan, yanlış cevaplar 2 puan, boş bırakılan cevaplar ise 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, bağımsız bir puanlayıcı (sınıf öğretmeni) tarafından puanlanmıştır. IBM SPSS Statistics 21 paket programı analizlerde kullanılmıştır. Analizlerdeki anlamlılık düzeyin %95 güven aralığında ($p<0,05$) tutulmuştur. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması ve varyans homojenliğinin sağlanması önemli koşullar arasında yer almaktadır. Bu nedenle analiz sürecine başlamadan önce verilerin homojenliği kontrol edilmiştir. Homojenlik testi kapsamında verilere ilişkin çarpıklık ile basıklık değerleri hesaplanmış ve bu değerler standart hata değerlerine bölünerek -3 ile +3 aralığında olup olmadığı incelenmiştir (Kline, 2023). Çalışmada dil becerileri başarı testi verileri için elde edilen çarpıklık değeri 0.21, basıklık değeri ise-1.76 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin normal dağılım gösterdiğini ve parametrik testlerin kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Bu test, aynı grubun ölçümlerinin zaman içindeki değişimini değerlendirmede uygun bir yöntem olarak literatürde sıkça kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bağımsız iki grup arasındaki son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin ise bağımsız örneklem t-testi ile değerlendirilmiştir (Tanrıöğen, 2009; Büyüköztürk, 2007).Bu doğrultuda, araştırmada parametrik analiz yöntemleri kullanılarak elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiş; grupların başarı testi puanları karşılaştırılmış ve EKOP'un uyum sınıfındaki dil becerilerine etkisi detaylı olarak ortaya konmuştur.

Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin, Başarı Testi ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 2'de analiz bulguları, deney grubundaki öğrencilerin tüm dil becerilerinde son testte anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Dinleme becerisi için elde edilen sonuçlar, son test puan ortalamasının ($\bar{X}$= 27.25) ön test ortalamasına ($\bar{X}$= 17.06) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir ($t(15)= -24.23$, $p< .05$).Programın dinleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu, araştırmanın amacına yönelik olarak etkileşimli kitap okuma yönteminin dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir araç olduğunu desteklemektedir. Benzer şekilde, okuma becerilerinde de anlamlı bir artış gözlenmiştir ($t(15)= -24.22$, $p< .05$).Standart sapma değerlerindeki azalma (ön-test: 1,662, son-test: 1,238), öğrencilerin okuma becerilerinde daha homojen bir gelişim olduğunu ve bireysel farklılıkların azaldığını ifade etmektedir. Bu durum, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın öğrencilerin okuma becerilerini kayda değer şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Konuşma becerisi puan ortalaması, uygulama sonrasında 11.44'ten 15.19'a yükselmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(15)= -6.80$, $p< .05$).Böylece Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın konuşma becerisinin ilerlemesinde olumlu yönde etkilemiştir. Yazma becerilerinde de anlamlı bir artış görülmüş; ön test puanı 7.94 iken son testte bu değer 12.63'e ulaşmıştır ($t(15)= -7.86$, $p< .05$).Standart sapma değerlerindeki artış (ön-test: 0,772, son-test: 2,094), öğrenciler arasında yazma becerisi puanlarının daha geniş bir dağılım gösterdiğini ve bireysel farklılıkların son-test aşamasında arttığını göstermektedir. Bu durum, bazı öğrencilerin yazma becerilerinde kayda değer ilerleme kaydederken, bazı öğrencilerin gelişimlerinin daha sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Buna rağmen genel olarak programın yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Toplam dil becerileri puanı da anlamlı düzeyde artmıştır. Ön testte 52.75 olan ortalama, son testte 82.31'e yükselmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(15)= -22.90$, $p< .05$).

Tablo 2. Deney grubu dil becerileri ön-test ve son-test bağımlı örneklemler için t-testi sonuçları

Dil Becerileri		n	X	SS	Sd	t	P
Dinleme	Ön test	16	17,06	0,929	15	-24,227	0,00
	Son test	16	27,25	1,238			
Konuşma	Ön test	16	11,44	1,548	15	-6,799	0,00
	Son test	16	15,19	1,471			
Okuma	Ön test	16	16,31	1,662	15	-24,222	0,00
	Son test	16	27,25	1,238			
Yazma	Ön test	16	7,94	0,772	15	-7,856	0,00
	Son test	16	12,63	,2,094			
Toplam	Ön test	16	52,75	3,337	15	-22,901	0,00
	Son test	16	82,31	3,027			

Tablo 3. Kontrol grubu dil becerileri ön-test ve son-test bağımlı örneklemler için t-testi sonuçları

Dil Becerileri		n	X	SS	sd	t	p
Dinleme	Ön test	14	17,79	1,051	13	0,78	0,449
	Son test	14	18,64	3,915			
Konuşma	Ön test	16	12,00	1,468	13	0,144	0,888
	Son test	16	11,93	1,141			
Okuma	Ön test	16	17,29	1,490	13	-1,262	0,229
	Son test	16	17,93	1,141			
Yazma	Ön test	16	9,00	0,825	13	-1,991	0,068
	Son test	16	9,50	1,072			
Toplam	Ön test	14	55,36	2,977	13	-0,924	0,373
	Son test	14	56,79	4,023			

Standart sapma değerlerinde ise ön-test aşamasında 3,337 olan değer, son-testte 3,027'ye düşmüştür. Bu durum, son-testte öğrenciler arasında daha homojen bir dağılım olduğunu ve bireysel farklılıkların bir miktar azaldığını düşündürmektedir. Ancak, her iki testte standart sapma değerlerinin benzer seviyelerde olması, öğrenciler arasındaki farklılıkların hala var olduğunu işaret etmektedir. Sonuç olarak bu veriler Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın dil becerileri ve genel başarı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğunu desteklemektedir. Programın uygulanmasıyla öğrencilerin başarı seviyelerinde önemli bir artış meydana gelmiştir.

Tablo 3'e göre analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin dil becerilerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Dinleme becerisi açısından son testteki artış ($\bar{X}$= 18.64) ön test ortalamasına ($\bar{X}$= 17.79) göre yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t(13)= 0.78, p = .449, p> .05).Standart sapma değerleri incelendiğinde, ön-testte 1,051 olan standart sapma, son-testte 3,915'e yükselmiştir. Bu artış, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının daha geniş bir aralıkta dağıldığını ve bireysel farklılıkların arttığını göstermektedir. Bu durum, bazı öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişim göstermiş olabileceğini, ancak grubun geneli için bu gelişimin tutarlı olmadığını düşündürmektedir. Sonuç olarak Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın uygulanmadığı kontrol grubunda dinleme becerileri açısından anlamlı bir gelişme gözlenmemiştir. Bu bulgu, programın uygulanmadığı koşullarda öğrencilerin dinleme becerilerinde kayda değer bir değişiklik yaşanmadığını ortaya koymakta dolayısıyla, programın etkisinin deney grubu üzerinden değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Benzer şekilde, konuşma becerileri puanlarında gözlenen küçük fark da anlamlı değildir (t(13)= 0.14, p= .888). Bu sonuç, Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulanmayan grupta konuşma becerilerinde kayda değer bir gelişim olmadığını ve geleneksel yöntemlerin yeterince etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Okuma becerisi için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (t(13)= -1.26, p= .229). Ayrıca, standart sapmanın azalması (Ön-test SS=1,490; Son-test SS=1,141), son-testte daha homojen bir dağılıma işaret etmektedir. Bu sonuç, kontrol grubunda okuma becerilerinde gözlemlenen gelişimin doğal ve sınırlı düzeyde kaldığını, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın etkisini değerlendirmede önemli bir karşılaştırma sağladığını göstermektedir. Yazma becerisi için elde edilen t değeri (-1.99) anlamlılık sınırına yakın olmakla birlikte, .05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir (t(13)= -1.99, p= .068), dolayısıyla bu fark da istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Ayrıca standart sapmadaki artış (Ön-test SS=0,825; Son-test SS=1,072), bireysel farklılıkların arttığını göstermektedir. Bu sonuç, geleneksel yöntemlerle yürütülen öğretimin yazma becerisi üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu ve Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın etkisini değerlendirmede karşılaştırma açısından anlamlı bir zemin sunduğunu ortaya koymaktadır.

Toplam dil becerileri puanı açısından da grupta anlamlı bir gelişim görülmemiştir (ön test $\bar{X}$= 55.36, son test $\bar{X}$= 56.79; t(13)= -0.92, p= .373). Standart sapmanın artması (Ön-test SS=2,977; Son-test SS=4,023), öğrenciler arasındaki puan dağılımının genişlediğine işaret etmektedir. Bu bulgular, geleneksel eğitimin dil becerileri üzerinde etkili olmadığını ve Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın etkisini değerlendirmek için kontrol grubu verilerinin önemli bir karşılaştırma zemini sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretim sürecinin, öğrencilerin dil becerilerini anlamlı düzeyde geliştirmediğini göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, etkileşimli kitap okuma yönteminin, uyum sınıfı öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Deney grubunun dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı gelişim sağladığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Barnes ve arkadaşlarının (2022) etkileşimli kitap okuma uygulamalarının öğrencilerin dil gelişimini desteklediğine dair bulgularıyla uyumludur. Bununla birlikte, Tanrıkulu'nun (2017) yabancı dil öğretiminde etkileşimli okumanın olumlu etkilerine ilişkin bulguları da bu çalışmanın sonuçlarını güçlendirmektedir. Bulguların daha ayrıntılı incelenmesi, etkileşimli kitap okuma yöntemiyle öğrencilerin derse aktif katılım gösterdiğini ve bu durumun hem dil becerilerini hem de sosyal iletişimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Polat ve Dilidüzgün (2023) ile Şimşek ve Erdoğan'ın (2015) çalışmalarıyla da koşutluk göstermektedir. İlgili araştırmalar, etkileşimli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yazılı anlatım becerilerine katkı sunduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca çalışmanın verileri EKOP'un yalnızca alıcı dil becerilerini değil, ifade edici dil becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum, Şimşek ve Erdoğan'ın (2015) diyalojik okuma tekniklerini temel alan çalışmalarının sonuçlarıyla uyumludur. Onların araştırmasında da deney grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde anlamlı ilerleme olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, literatürdeki benzer uygulamalarla yapılan karşılaştırmalar EKOP'un etkinliğini desteklemektedir. Örneğin Akça'nın (2021), 48–66 aylık Suriyeli çocuklarla yaptığı çalışmada EKOP'un geleneksel okul öncesi eğitime kıyasla daha etkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Günaydın (2020) ve Ceyhan (2019), Türkçe öğrenen bireylerin konuşma ve okuma becerilerinde etkileşimli kitap okuma yönteminin anlamlı bir ilerleme sağladığını bulgulamışlardır. Ayrıca Ateş ve Öztürk'ün (2024) anne dili Türkçe olmayan çocuklarla yapılan çalışmaları incelediği araştırmada, bu tür çalışmaların ağırlıklı olarak çocukların Türkçe dil becerilerinin düzeyini belirlemeye ve Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara odaklandığı vurgulanmıştır. Bu tespit, etkileşimli kitap okuma gibi yöntemlerin yalnızca ölçme ve değerlendirme değil, aynı zamanda dil gelişimini desteklemeye yönelik yapıcı uygulamalar olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgular, İlhan ve Canbulat'ın (2021) ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırma ile de desteklenmektedir. Buna göre EKOP, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde belirgin bir gelişme sağladığı görülmüştür.

Araştırmalar, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimi ve sosyal uyumu üzerinde olumlu etkiler sağladığını kapsamlı biçimde göstermektedir. Özellikle mülteci aileler ve iki dilli çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar, bu etkinliklerin hem kelime dağarcığı gelişimi hem de okuma becerileri açısından önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır (Barnes, Boit, Conlin ve Hestenes, 2022; Cun, 2022; Brouillard, Dubé ve Byers-Heinlein, 2022).Her ne kadar araştırmanın sonuçları dikkate değer kazanımlar ortaya koysa da bazı sınırlılıkların varlığı göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle, araştırma örnekleminin belirli bir bölgedeki uyum sınıfı öğrencileriyle sınırlı olması, elde edilen sonuçların

genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulamalarının süresi ve sıklığı, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve önceki dil deneyimleri gibi değişkenler tam anlamıyla kontrol altına alınamamıştır. Bu durum, elde edilen bulguların yorumlanmasında dikkatli olunmasını gerektirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu sınırlılıklara rağmen, araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda eğitim alanında çeşitli öneriler geliştirilebilir. Uyum sınıflarında görev yapan öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma (EKOP) yöntemine yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına düzenli olarak katılımının sağlanması, EKOP'un etkili biçimde uygulama başarısı açısından temel bir koşuldur. Aynı zamanda, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini güçlendirecek içeriklere sahip hizmet içi eğitimlerle birlikte, eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin kültürel-dilsel özelliklerine uygun içeriklerin hazırlanması sürecin etkililiğini artıracaktır. Özellikle öğrencilerin dil becerilerinin henüz başlangıç düzeyinde olduğu durumlarda sessiz kitapların tercih edilmesi, görsel destekli öğrenmenin gücünden faydalanmak açısından önemlidir.

Öğretmenlerin sınıflarında sessiz ve resimli kitapları daha etkin biçimde kullanmaları, kitap okuma ortamlarını zenginleştirerek öğrencilerin aktif katılımını artırmaları beklenmektedir. Sınıf düzeninin öğrenciler arası etkileşimi destekleyecek biçimde yapılandırılması, öğrencilerin erişebileceği kitaplıkların oluşturulması, sesli ve sessiz kitaplar için ayrı köşelerin tasarlanması, her kitap için kelime kutuları ve panolar hazırlanması da dil öğrenimini destekleyecek uygulamalar arasında yer almalıdır. Bununla birlikte, okunan kitaplarla ilişkili oyun köşelerinin kurulması, öğrencilerin hem dil hem sosyal becerilerini pekiştirmeye katkı sunacaktır. Eğitim uygulamalarında teknolojik imkânların etkin şekilde kullanılması ise, öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarını artırarak dil öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır. Tüm bu önerilerin sistematik biçimde hayata geçirilebilmesi için, PIKTES+ programı kapsamında EKOP yöntemine daha fazla yer verilmesi önem taşımaktadır. Bu kapsamda, mevcut çerçeve planların güncellenmesi, farklı branşlardan gelen öğreticiler için özel eğitim programlarının hazırlanması, ayrıca Türkçe yeterlik testleri ile ölçme-değerlendirme araçlarının daha nesnel ve kapsayıcı şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece öğrenci gelişimlerinin uzun vadeli izlenmesi mümkün kılınarak sürecin sürdürülebilirliğine katkı sağlanacaktır. Ayrıca göçmen öğrencilerin eğitimi için kapsayıcı politikaların geliştirilmesi, yalnızca dil gelişimini değil, aynı zamanda kültürel uyum ve sosyal bütünleşmeyi de destekleyecek stratejilerin benimsenmesi açısından kritik bir gerekliliktir. Sonuç olarak bu araştırmada geliştirilen EKOP uygulamasının uyum sınıfındaki öğrencilerin Türkçe dil gelişimine olumlu katkılar sağladığı anlaşılmıştır. Özellikle geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrencilerin dil öğrenme sürecini hem akademik hem de sosyal yönden destekleyen etkileşimli kitap okuma yöntemi, dil öğretiminde etkili ve sürdürülebilir bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Birinci yazar çalışmanın planlanması, alan yazın taraması ve veri toplama sürecini gerçekleştirmiştir. Birinci ve ikinci yazar istatistiksel analizleri gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulunda 24.05.2023 tarihli E.661980 sayılı onay kararı ile yürütülmüştür.

Yazarlar, bu çalışmada herhangi bir yapay zekâ aracı kullanmadıklarını beyan ederler.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son hâlini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunda (Protokol No. 2023/541) 20.04.2023 tarihli 2023/08 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Üretken Yapay Zekâ Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde üretken yapay zekâ araçlarından yararlanılmamıştır.

Kaynakça

Adeyemo, M. (2015). *Qualitative case study of read-aloud expository text strategies in kindergarten through grade 2.* Doctoral Dissertation, Walden University College of Education, Minesota.

Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ateş, S., ve Öztürk, M. (2024). Anne Dili Türkçe Olmayan Çocukları Konu Edinen Çalışmaların İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*(2), 1266-1286.https://doi.org/10.37217/tebd.1454712

Brouillard, M., Dubé, D., & Byers-Heinlein, K. (2022). Reading to bilingual preschoolers: An experimental study of two book formats. *Infant and Child Development, 31*(3), e2294.https://doi.org/10.1002/icd.2294

Barnes, A. C., Boit, R. J., Conlin, D., & Hestenes, L. L. (2022). Engaging in interactive book reading: Experiences of refugee mother-child dyads. *Early Childhood Education Journal, 50*(1), 107-117.https://doi.org/10.1007/s10643-020-01142-5

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: Ön-test-son-test kontrol gruplu desen ve SPSS uygulamalı veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cohen, L., Manion, L.,& Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd Ed.). New Jersey: Pearson.

Cun, A. (2022). Interactive digital book reading in families with refugee backgrounds. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(4), 648-662.https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2028944

Çelik, S. ve Baş, O. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel açıdan karma öğrenme ortamlarına ilişkin yansıtmaları. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(233), 259–278.http://dx.doi.org/10.37669 milliegitim.784448

Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International SocialResearch, 11*(60), 705-715.http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2825

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(54), 838-851.http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5th Ed., A. Aksoy ve P. Yalçınoğlu Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Günaydın, Y., ve Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 83, 673-696.https://dx.doi.org/10.17753/ekev1688

Harris, A. J., &Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability (*9. Edition). Newyork: Longman.

İlhan, E., ve Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent UniversityJournal of Education, 8*(1), 40-56.

Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel.

May, F. B. (1986). *Reading as communication: an interactive approach.* USA: Merril Publishing Company.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023a). *PIKTES+ projesi: Türk eğitim sisteminde çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi.*https://piktes.gov.tr/

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023b). *İlkokul (A1-A2) Çerçeve Yıllık Planı.* https://piktes.gov.tr/Home/YillikPlan

Morrow, L. M. (2001*). Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia.

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher, 58(*3), 272-280.https://dx.doi.org/10.1598/RT.58.3.5

Polat, Ö. S., ve Dilidüzgün, Ş. (2023).Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (*34), 18-37. https://dx.doi.org/10.29000/rumelide.1316122.

Şimşek, Z. C., ve Erdoğan, N. I. (2015). Diyalojik ve geleneksel okuma tekniklerinin çocukların dil gelişimine etkileri. *Procedia - SocialandBehavioralSciences*, 197, 754-758.https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.

Tanrıöğen, A, (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Thomas, N., Colin, C., &Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal, 48*(5), 549-560. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y

Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.

Türkiye Cumhuriyeti. (2013). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu* (Kanun No. 6458, Kabul Tarihi: 4/4/2013). Resmî Gazete (Sayı: 28615, Tarih: 11/4/2013). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6458&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

T.C. İçişleri Bakanlığı. (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği. Resmî Gazete (Sayı: 29153, Tarih: 22/10/2014). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm

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.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., &Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology,* 30, 679-689.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., & Valdez Menchaca, M. C. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 2*4, 552–559.

Wright, T. S., Cervetti, G. N., Wise, C., & McClung, N. A. (2022). The impact of knowledge-building through conceptually-coherent read alouds on vocabulary and comprehension. *Reading Psychology, 43*(1), 70-84. https://doi.org/10.1080/02702711.2021.2020187.

Extended Summary

Due to its geographical position, Türkiye has historically served as a key transit route for migration and continues to occupy a strategic role in global migration management. In recent years, regional conflicts and economic crises have led to the displacement of millions, making Türkiye the host country with the largest number of Syrian refugees under temporary protection. This situation has necessitated comprehensive policy responses, not only in humanitarian aid but also in areas such as social integration, educational planning, and second language acquisition.

In Türkiye, the protection of migrant children's rights and their integration through education are secured by legal frameworks such as the Law on Foreigners and International Protection and the Temporary Protection Regulation. The Ministry of National Education has implemented initiatives such as the "Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES)" and its continuation "PIKTES+" to facilitate the educational inclusion of Syrian students (MEB, 2023a).

Teachers play a pivotal role in the implementation of such projects, with evidence suggesting that greater experience with migrant students enhances teachers' awareness of inclusive education and strengthens their intercultural communication skills (Çelik & Baş, 2022). Inclusive education, as defined by UNESCO (2017), is a model that ensures equitable learning opportunities for all students by valuing diversity and tailoring instruction to individual needs. Within this framework, reading skills are recognized as a critical component supporting both academic achievement and social-linguistic adaptation (Pardo, 2004).

Interactive Book Reading (IBR) is one instructional method shown to be effective, particularly for second-language learners (Whitehurst et al., 1988; 1994a; Adeyemo, 2015). Through open-ended questions posed during shared reading sessions, IBR fosters active meaning-making and enhances comprehension. Research conducted in Türkiye indicates that IBR has positive effects on the Turkish language development of Syrian children (İlhan &Canbulat, 2019; Karadoğan, 2020) and also benefits native Turkish-speaking students in vocabulary and comprehension (Uğur &Tavşanlı, 2022).

Further studies highlight the importance of selecting age- and language-appropriate materials to optimize learning outcomes (Günaydın &Arıcı, 2020; Cun, 2022), and international evidence supports the efficacy of IBR in promoting both linguistic and cognitive development across diverse populations (Brouillard, Dubé & Byers-Heinlein, 2022; Çetinkaya et al., 2018). When implemented with parental involvement, IBR also enhances emotional bonds and contributes to cultural adaptation (Barnes et al., 2022). Nevertheless, some scholars note limitations in its impact on academic vocabulary, emphasizing the need for careful material selection (Wright et al., 2022).

Overall, there is a growing consensus that IBR significantly supports the language, literacy, social-emotional, and cultural integration of refugee and disadvantaged children (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst & Lonigan, 1994a; Pardo, 2004; Adeyemo, 2015; Tanrıkulu, 2017; Gencer, 2017; Çetinkaya et al., 2018; Ceyhan, 2019; İlhan & Canbulat, 2019; Karadoğan, 2020; Günaydın &Arıcı, 2020; Uğur, 2020; Thomas et al., 2020; Cun, 2022; Barnes et al., 2022; Brouillard, Dubé & Byers-Heinlein, 2022; Wright et al., 2022; Öztürk, 2024).

Against this background, the present study aims to examine the impact of the Interactive Book Reading Program (EKOP) on the Turkish language skills of Syrian students under temporary protection enrolled in adaptation classrooms. Specifically, the study analyzes changes in students' listening, speaking, reading, and writing skills. The following research questions guide the study:

- Is there a significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups on the Language Skills Achievement Test (DBBT)?
- Is there a significant difference between the pre-test/post-test scores of the experimental group?
- Is there a significant difference between the pre-test/post-test scores of the control group?
- Is there a significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups?

Method

This study employed a quasi-experimental design with pre-test and post-test measurements involving an experimental and a control group. While the experimental group received instruction based on the Interactive Book Reading Strategy (IBRS) implemented by the researcher during class hours, the control group followed the standard Turkish language curriculum designed under the PIKTES+ project of the Ministry of National Education. This design enabled a comparative analysis of the effects of different instructional approaches on students' listening, speaking, reading, and writing skills in Turkish. To ensure group equivalence and strengthen internal validity, a Miscue Analysis Inventory was administered prior to the intervention. Since initial equivalence could not be established among the adaptation classes at the researcher's school, another accessible school with comparable student profiles was included. Equivalence was confirmed through both the inventory results and the pre-test scores of the researcher-developed Language Skills Achievement Test (LSAT).The sample consisted of 30 students from two adaptation classes in primary schools in central Konya during the 2022–2023 academic year. The groups were selected through convenience sampling, with 16 students assigned to the experimental group and 14 to the control group. The experimental group received IBRS-based instruction over ten weeks (five hours per week), while the control group continued with the regular Turkish curriculum. The researcher conducted all instructional sessions in the experimental group and monitored the control group through occasional observations.

Data were collected using two instruments: the Miscue Analysis Inventory (Akyol, 2010) and the LSAT, developed in alignment with A1–A2 level learning outcomes. The LSAT incorporated multiple item types and open-ended tasks to evaluate the four primary language skills. Expert reviews and a pilot study were conducted to establish content validity and reliability, and the scoring rubric assigned 3 points for correct, 2 for incorrect, and 1 for unanswered responses. The pre-test/post-test scores were analyzed using paired-sample t-tests within groups and independent-sample t-tests between groups. Inter-rater reliability was also calculated to ensure scoring consistency. The implementation process consisted of two primary stages: the preparation phase and the application of the Interactive Book Reading Program (IBRP). In the preparation stage, a two-week pilot study was conducted with students from an adaptation class with similar characteristics to the experimental group. This pilot phase enabled the researcher to evaluate the feasibility of the method and identify its strengths and areas for improvement.

During this phase, great care was taken in selecting age- and language-appropriate picture books aligned with the A1–A2 themes and objectives outlined in the PIKTES framework. Interactive reading activity plans were also developed, including targeted vocabulary, questioning strategies, and integration of the four core language skills. Following the preparation, the IBRP was implemented over ten weeks with the experimental group. The sessions were conducted according to the pre-developed plans, promoting students' active participation and allowing for ongoing monitoring of instructional effectiveness. A critical component of the preparation included the evaluation and selection of 22 picture books. These were reviewed using a

Picture Book Evaluation Form based on content and design features (Nodelman, 1988), and refined with expert feedback. Ultimately, 12 books were selected based on criteria such as linguistic appropriateness, cultural sensitivity, visual support, and clarity. Feedback from five academic experts and ten Turkish language instructors played a key role in finalizing the materials for the main study.

The Interactive Book Reading Program (IBRP) was systematically designed to develop refugee students' Turkish language skills across listening, speaking, reading, and writing domains. Picture books were carefully selected based on students' age, linguistic level, and interests, in alignment with A1–A2 level outcomes defined in the national curriculum (MEB, 2023b). Activity plans were constructed using the CROWD and PEER strategies, promoting both receptive and expressive language development. Techniques such as shared reading, echo reading, guided oral summarization, word games, and dramatization were integrated to support language engagement and retention. The IBRP was implemented over 10 weeks in a structured format (5 hours per week), using 10 illustrated books. Each book was taught in two phases: the first focused on receptive skills (listening and reading), and the second emphasized expressive skills (speaking and writing). Digital and visual materials were used throughout to enhance student interaction, and group-based learning was encouraged. Strategies such as repeated reading and peer reading helped improve fluency, pronunciation, and comprehension, especially for students with lower language proficiency.

Data were collected through the researcher-developed Turkish Language Skills Achievement Test, tailored to A1–A2 proficiency levels. Responses were scored by an independent evaluator and analyzed using IBM SPSS Statistics 21. Skewness and kurtosis values confirmed the normal distribution of data, validating the use of parametric tests. Paired-sample t-tests assessed pre–post differences within groups, while independent-sample t-tests compared group outcomes. Results showed a statistically significant improvement in the experimental group. Validity and reliability of the test were ensured through expert review, pilot implementation, and statistical analysis. The Cronbach's alpha coefficient was .85, inter-rater reliability was .80, and test–retest reliability reached .88, all indicating high internal consistency and measurement stability. These procedures support the robustness of the findings and affirm the effectiveness of the IBRP in improving Turkish language skills among refugee students.

Findings

The statistical analysis of the experimental group revealed significant improvements in all four language domains—listening, speaking, reading, and writing—following the implementation of the Interactive Book Reading Program (IBRP). In listening skills, the mean score increased markedly from 17.06 to 27.25 ($t(15) = -24.227$, $p < .05$), indicating a robust effect of the program on students' auditory comprehension. Although the standard deviation showed a minor increase, suggesting slightly greater variation among individuals, the overall trend highlighted consistent gains across the group. In speaking skills, the average score rose from 11.44 to 15.19 ($t(15) = -6.799$, $p < .05$). The reduction in standard deviation from 1.548 to 1.471 suggested more homogeneous improvement among students, implying that structured and interactive speaking opportunities, such as open-ended questions and peer feedback, fostered balanced development.

A similarly strong improvement was noted in reading skills, where the mean increased from 16.31 to 27.25 ($t(15) = -24.222$, $p < .05$). The decrease in standard deviation (from 1.662 to 1.238) pointed to a more uniform progression among learners. This finding underscores the effectiveness of repeated reading, visual support, and guided comprehension techniques embedded in the IBRP. In writing, the mean score improved significantly from 7.94 to 12.63 ($t(15) = -7.856$, $p < .05$), though the increase in standard deviation (from 0.772 to 2.094) reflected greater variation in student performance. This suggests that while some learners made considerable progress in expressive language use, others showed more limited development, highlighting the need for additional support in productive language domains. Overall, the total achievement scores in the experimental group increased from a mean of 52.75 to 82.31 ($t(15) = -22.901$, $p < .05$). The slight reduction in standard deviation from 3.337 to 3.027 indicates a more uniform distribution of outcomes in the post-test phase. These results demonstrate the comprehensive impact of IBRP across receptive and productive language domains and validate the program's capacity to support language acquisition in linguistically vulnerable student populations.

In contrast, the control group showed no statistically significant differences across any of the measured domains. In listening, although the mean rose slightly from 17.79 to 18.64, the change was not significant ($t(13) = -0.78$, $p = 0.449$), and the increase in standard deviation (from 1.051 to 3.915) suggested rising disparities in performance. Speaking scores showed no significant change either (pre-test $M = 12.00$; post-test $M = 11.93$; $t = 0.144$; $p = 0.888$), with a slight decrease in standard deviation reflecting minor convergence at a low performance level. Similarly, in reading skills, the mean increase from 17.29 to 17.93 was not statistically meaningful ($t = -1.262$; $p = 0.229$). While the standard deviation declined (from 1.490 to 1.141), the limited gain underscores the inadequacy of traditional teaching methods in fostering reading growth. Writing skills also remained largely unchanged, with the average increasing from 9.00 to 9.50 ($t = -1.991$; $p = 0.068$) and standard deviation rising slightly, indicating varied individual progress. Lastly, the control group's overall performance showed no meaningful development. Although the mean score rose marginally from 55.36 to 56.79 ($t = -0.924$; $p = 0.373$), the standard deviation increased from 2.977 to 4.023, suggesting growing disparity in performance. Taken together, these findings emphasize the limited impact of conventional instruction on language development and highlight the distinctive effectiveness of the Interactive Book Reading Program in supporting the linguistic growth of refugee students in inclusive educational settings.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The findings of this study indicate that the Interactive Book Reading Program (IBRP) plays a significant role in enhancing Turkish language skills among students in adaptation classes. The experimental group demonstrated statistically significant improvements in listening, speaking, reading, and writing skills compared to the control group. These results align with Barnes et al. (2022), who reported that interactive reading practices effectively support students' language development. Similarly, Tanrıkulu's (2017) findings on the positive effects of interactive reading in foreign language teaching further corroborate the current study's outcomes. A more detailed examination of the results reveals that IBRP fosters active student engagement in the lessons, positively impacting not only language skills but also social communication. This observation parallels the findings of Polat and Dilidüzgün (2023) and Şimşek and Erdoğan (2015), whose studies emphasize the contribution of interactive reading to reading comprehension, critical thinking, and written expression abilities. Furthermore, the data demonstrate that IBRP enhances both receptive and expressive language skills, consistent with the dialogic reading techniques highlighted by Şimşek and Erdoğan (2015), who reported significant progress in both language domains among experimental groups.

Comparisons with similar applications in the literature further support the effectiveness of IBRP. For instance, Akça's (2021) research with Syrian children aged 48–66 months revealed that

IBRP was more effective than traditional preschool education. Likewise, Günaydın (2020) and Ceyhan (2019) documented significant advances in speaking and reading skills among Turkish language learners through interactive book reading. Additionally, Ateş and Öztürk's (2024) review of studies involving children whose mother tongue is not Turkish highlights a predominant focus on assessing language proficiency and challenges in Turkish language teaching. This observation underlines the necessity to consider interactive book reading not only as an assessment tool but also as a constructive approach to support language development. Supporting this perspective, İlhan and Canbulat's (2021) study with first-grade students demonstrated marked improvements in both receptive and expressive language skills through IBRP. Extensive research comprehensively illustrates the positive effects of interactive book reading activities on children's language development and social adaptation. Especially in studies involving refugee families and bilingual children, these activities significantly contribute to vocabulary growth and reading skills (Barnes, Boit, Conlin, & Hestenes, 2022; Cun, 2022; Brouillard, Dubé, & Byers-Heinlein, 2022).Despite these noteworthy gains, several limitations must be acknowledged. The sample was restricted to adaptation class students in a specific region, which limits the generalizability of the findings. Moreover, variables such as the duration and frequency of interactive book reading sessions, individual differences among students, and prior language experiences were not fully controlled. These factors warrant cautious interpretation of the results.

Notwithstanding these limitations, several educational recommendations emerge from the study's findings. Enhancing teachers' knowledge and skills regarding the Interactive Book Reading Program in adaptation classes is of paramount importance. Regular participation in professional development programs focused on IBRP implementation is essential for successful application. Additionally, in-service training that strengthens teachers' pedagogical competencies, alongside diversification of educational materials tailored to students' cultural and linguistic characteristics, would increase program efficacy. Particularly for students at beginner language proficiency levels, the use of silent picture books is recommended to leverage the benefits of visual-supported learning. Teachers are encouraged to more actively utilize silent and illustrated books in their classrooms, enriching reading environments to promote student engagement. Classroom arrangements that facilitate peer interaction, establishment of accessible libraries, dedicated corners for audio and silent books, and visual vocabulary aids for each book are practical measures to support language learning. Furthermore, creating play areas related to the books read will contribute to reinforcing both language and social skills. The effective integration of technological resources in educational practices is also advised to enhance students' attention, motivation, and overall language acquisition process.

For systematic implementation of these recommendations, it is crucial to incorporate IBRP more prominently within the PIKTES+ program framework. This entails updating current curriculum frameworks, developing specialized training programs for instructors from diverse disciplines, and revising Turkish proficiency tests and assessment tools to be more objective and comprehensive. Such measures would enable long-term monitoring of student progress and ensure the sustainability of the process. Additionally, the development of inclusive policies for educating migrant students is critical, as these policies should not only promote language acquisition but also foster cultural adaptation and social integration. In conclusion, this study demonstrates that the IBRP contributes positively to the Turkish language development of students in adaptation classes. Particularly for Syrian students under temporary protection, the interactive book reading method supports language learning processes academically and socially, representing an effective and sustainable approach in language education.

The first author was responsible for the planning of the study, the literature review, and the data collection process. The first and second authors conducted statistical analyses. All authors contributed to the writing of the manuscript and have read and approved the final version of the study.

This study was conducted with the approval of the Ethics Committee of the Gazi University Institute of Educational Sciences, dated 24.05.2023 and numbered E.661980.

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or individual within the scope of this study.

The authors declare that no artificial intelligence tools were used in the preparation of this study.

Author Contributions

All authors contributed equally to all stages of the manuscript. All authors have read and approved the final version of the study. Ethics Statement: This study was conducted with the approval of the Ethics Committee of Gazi University Rectorate (Protocol No. 2023/541), granted during the meeting dated 20.04.2023 and numbered 2023/08. Conflict of Interest Statement: The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or individual regarding this study.

Ethical Declaration

This study was conducted with the approval of the Ethics Committee of Gazi University Rectorate (Protocol No. 2023/541), granted during the meeting dated 20.04.2023 and numbered 2023/08.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or individual regarding this study.

Declaration of Generative AI Use

No generative AI tools were used in the preparation of this study.