



## The Effect of Interactive Reading on Reading Comprehension, Vocabulary, and Reading Motivation in Children Whose First Language Is Not Turkish

Mustafa Öztürk <sup>1,a,\*</sup>, Seyit Ateş <sup>2,b</sup>

<sup>1</sup> Bağımsız Araştırmacı

<sup>2</sup> Gazi Faculty of Education, Gazi University, Çanakkale, Türkiye

\*Corresponding author e-mail address: mustafa446380@gmail.com

### Research Article

#### History

Received: 21.08.2025

Accepted: 30.01.2026

#### Acknowledgment

\*This study is a part of doctoral thesis.



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

### ABSTRACT

This study investigates the impact of interactive reading practices on reading comprehension, vocabulary development, and reading motivation among children whose first language is not Turkish. Employing a quantitative research paradigm, the study was designed as a quasi-experimental model incorporating pre-test and post-test control groups. The sample consisted of 29 third-grade students enrolled in a public primary school under the authority of the Ministry of National Education in Ankara's Yenimahalle district during the 2021–2022 academic year. Of the participants, 27 were of Iraqi origin and 3 were Syrian. The intervention spanned ten weeks, with 16 students assigned to the experimental group and 14 to the control group. Data were collected through validated tools, including the "Reading Comprehension Rubric," the "Reading Motivation Profile" scale, and "Story Cubes," which served to evaluate vocabulary acquisition. Quantitative analyses revealed that students in the experimental group demonstrated statistically significant improvements in both reading comprehension and reading motivation when compared to their peers in the control group. Although vocabulary gains were also higher among the experimental group, the difference did not reach statistical significance, potentially due to the structured and intensive vocabulary instruction provided to the control group. These findings underscore the efficacy of interactive reading activities as a pedagogical strategy to enhance the reading skills of learners from linguistically diverse backgrounds.

**Keywords:** Mother tongue, Interactive reading, Reading comprehension, Vocabulary development, Reading motivation

## Anne Dili Türkçe Olmayan Çocuklarda Etkileşimli Okumanın Okuduğunu Anlama, Kelime Hazinesi ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

### Araştırma Makalesi

#### Süreç

Geliş: 21.08.2025

Kabul: 30.01.2026

#### Bilgi

\*Bu çalışma, doktora tezinin bir parçasıdır.

\*Sorumlu yazar

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

### ÖZ

Bu çalışma, anne dili Türkçe olmayan çocuklarda etkileşimli okuma uygulamalarının okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımına dayalı, ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, 2021–2022 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun üçüncü sınıfında öğrenim gören ve anne dili Türkçe olmayan 29 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların 27'si Irak kökenli, 3'ü ise Suriye kökenlidir. Müdahale süreci on hafta sürmüştür, 16 öğrenci deney grubuna, 14 öğrenci ise kontrol grubuna atanmıştır. Veriler, geçerliği kanıtlanmış "Okuduğunu Anlama Rubriği", "Okuma Motivasyonu Profili" ölçeği ve kelime öğrenimini değerlendirmek amacıyla kullanılan "Hikâye Küpleri" aracılığıyla toplanmıştır. Nicel analizler, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki akranlarına kıyasla hem okuduğunu anlama hem de okuma motivasyonu açısından istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Deney grubunun kelime kazanımlarının da daha yüksek olduğu görüldü de bu fark, kontrol grubuna yönelik yapılandırılmış ve yoğun kelime öğretiminden dolayı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, etkileşimli okuma etkinliklerinin, dilsel olarak farklı geçmişlere sahip öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili bir pedagojik strateji olduğunu vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Anne Dili, Etkileşimli okuma, Okuduğunu anlama, Kelime gelişimi, Okuma motivasyonu

a 0000-0002-0612-5416

b 0000-0002-4498-0376

**How to Cite:** Öztürk M. & Ateş, S. (2026). Anne dili Türkçe olmayan çocuklarda etkileşimli okumanın okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonuna etkisi başlığı. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 15(1), 265-285.  
https://dx.doi.org/10.30703/cije.1769605

## 1. Introduction

In many countries worldwide, different ethnic groups and subcultures coexist, which brings about the use of multiple languages (Çiğerci, 2020). Although the official language in Turkey is Turkish, various languages are spoken as a result of different ethnic communities living together (Yılmaz & Şekerci, 2016). Throughout the historical process, Turkey has been a country where people from different cultures live together and can speak their languages freely. Additionally, the languages spoken by those arriving through migration movements have further enriched this diversity. With its developing economy and living conditions, Turkey has shifted from being a source and transit country to a destination country for international migration in recent years. Turkey alone has accepted 52% of the migrants forced to leave their countries due to the civil wars in Iraq and Syria (Kaya, 2017). In contrast, European Union countries host a total of 14.8% of these migrants (Kaya, 2017). Most of the migrants in Turkey live with the local population outside of temporary accommodation camps. According to recent data, the largest segment of these migrants consists of the 0-18 age group. This situation has led to an increase in the number of students whose native language is not Turkish (Susar-Kırmızı, Boztaş, Salgut, Çağ-Adıgüzel, & Koç, 2020).

The language of education in Turkey is the official language, Turkish. However, the inevitable use of languages other than the official language has led to various educational challenges and has necessitated research on the subject. The majority of existing studies are descriptive in nature (Türkben, 2018; Avcı & Kurudayıoğlu, 2022; Ateş & Öztürk, 2024) and indicate that children whose native language is not Turkish experience difficulties primarily in reading skills during basic education. The insufficiency of intervention-based research in this field (Ateş & Öztürk, 2024) shows a need for more research to improve the reading skills of children whose native language is not Turkish.

Reading is a process of constructing meaning that involves using prior knowledge for an appropriate purpose, requiring interaction between the reader and the writer, and taking place in a suitable environment (Akyol, 2011, p. 4). Birsch (2011) defined the reading process as the ability to derive meaning from what is read. Reading is defined as an active process in which the individual produces new meanings by integrating prior knowledge with the information in the text (Güneş, 2014, p. 128). Reading is a complex process with various components (Pourhosein Gilakjani & Sabouri, 2016). Reading skill—in other words, the ability to comprehend what is read—is seen as the foundation of effective learning (NRP, 2000). Therefore, reading comprehension is a crucial skill that must be acquired and developed from the early years of primary school (Kurniaman, Zufriady, Mulyani, & Simulyasih, 2018). While affecting all learning experiences throughout an individual's life (Bradley, 2016), reading comprehension can occur at different levels among individuals depending on variables such as

reading fluency, vocabulary, and reading motivation (Chatterjee, Kar, & Awasthy, 2014).

Richness of vocabulary is considered a necessity for individuals to become proficient readers (Morgan & Meier, 2008). As a significant predictor of reading comprehension (Yıldırım, Yıldız, & Ateş; 2011), vocabulary is accepted as a vital component for students at all reading levels to understand what they read (Foorman, Petcher, & Herrera, 2018; Oslund, Clemens, D. C. Simmons, & Simmons, 2018). It is stated that the serious obstacle encountered by children with different native languages in reading and writing activities stems from a lack of vocabulary (Nation, 2015). Furthermore, researchers emphasize that vocabulary is the primary component of reading comprehension for children with different native languages (Laufer, 1998; Nation, 2001; Zimmerman, 2005).

Reading motivation, like vocabulary, is a very important predictor of reading comprehension (Guthrie, Taboada, & Coddington, 2007; Proctor, Daley, Louick, Leider, & Gardner, 2014; Wang & Guthrie, 2004). Therefore, it is an influential concept that should be emphasized regarding individuals' orientation toward reading and their comprehension. To develop reading motivation, it is first necessary to have an adequate vocabulary. It is essential to enrich the vocabulary of children with different native languages and, thereby, support their reading motivation by increasing their reading comprehension skills. Children with sufficient Turkish vocabulary understand what they read more easily, enjoy reading, and their motivation develops accordingly. As comprehension difficulties decrease, the desire to read increases, leading to improved language development and reading comprehension skills.

In the international literature, various intervention research examples utilizing different methods to improve the reading skills of children with different native languages can be found. Techniques highlighted in these studies include the choral method, graphic organizers, the puzzle method, direct vocabulary instruction, story reading, and interactive reading (Col, Dunston, & Butler, 2017; Hickman, Pollard Durodola, & Vaughn, 2004; Praveen & Rajan, 2013; Sabbah, 2017). However, interactive reading is recognized as an effective intervention method for developing the language and literacy skills of disadvantaged children (Akoğlu, Ergül, & Duman, 2014). Numerous studies in the international literature support this idea. For instance, Petchprasert (2013) found that interactive reading is an effective strategy for developing the vocabulary of kindergarten children whose native language is not English. Brayko (2013) determined that the interactive reading method improved the vocabulary, reading comprehension, and listening comprehension skills of primary and secondary school children whose native language is Spanish. Thomas, Colin, and Leybaert (2020) also found in their study—aiming to develop literacy skills through

interactive reading for children with different native languages—that these methods contributed positively to vocabulary and reading motivation.

Interactive reading supports language development and general skills by providing effective interaction and conversation between children and adults (Bıçakçı, Er, & Aral, 2018; Çetinkaya, Öksüz, & Öztürk, 2018; Tetik & Erdoğan, 2017; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez Menchaca, & Caulfield, 1988). Research conducted with children having different native languages shows that interactive reading is an effective method. Brannon and Dauksas (2014) identified that interactive reading is effective in improving the reading skills and vocabulary of children whose native language is not English. Van Rhyn and van Staden (2018) investigated the effect of the interactive reading method on supporting the reading comprehension and reading fluency skills of African 4th, 5th, and 6th-grade students whose native language is not English. The study concluded that interactive reading increased the reading comprehension and reading fluency skills of these children. In a quantitative study, Çetinkaya, Ateş, and Yıldırım (2019) determined that interactive reading improved the reading comprehension and reading fluency skills of second, third, and fourth-grade students. In light of these findings, it is thought that interactive reading activities can provide significant support for improving the reading fluency skills of students whose native language is not Turkish.

In line with the purpose of the study, answers to the following questions were sought:

- Is there a significant difference between the pre-test scores of the experimental group and the control group in terms of "reading comprehension, vocabulary, and reading motivation"?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group students in terms of "reading comprehension, vocabulary, and reading motivation"?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students in terms of "reading comprehension, vocabulary, and reading motivation"?
- Is there a difference between the progress levels (gain scores) of the experimental and control group students in "reading comprehension, vocabulary, and reading motivation"?

## 2. Method

In this section, the research design, study group, data collection instruments, data collection process, and data analysis stages are explained in detail. In accordance with the objective of the study, an appropriate research model was selected to examine the effect of the interactive reading method on the reading comprehension, vocabulary, and reading motivation of third-grade students whose native language is not Turkish. The characteristics of the study group, the data collection process, and the analysis methods are presented

systematically. In this context, the methodology section of the research has been structured to allow the research process to be conducted in a planned, reliable, and reproducible manner.

### 2.1 Research Model

In this study, which was planned to examine the effect of the interactive reading method on the reading comprehension, vocabulary, and reading motivation of third-grade students whose native language is not Turkish, a quasi-experimental design with a pre-test and post-test control group based on a quantitative research approach was utilized (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017).

In experimental designs, the aim is to determine the effect of a specifically implemented procedure on the outcome (Creswell, 2014). True experimental designs emerge when subjects are randomly assigned in experimental studies; when this cannot be achieved, quasi-experimental designs are employed (Keppel, 1991). In quasi-experimental designs, non-randomly assigned groups are attempted to be matched based on certain variables (Büyüköztürk et al., 2017). In quasi-experimental designs with pre-test and post-test control groups, no selection process is carried out; groups are taken as they were already formed within the institutions (Sönmez & Alacapınar, 2017). In this research, one experimental group and one control group were studied to determine the effectiveness of interactive reading practices on the characteristics of third-grade students whose native language is not Turkish. The dependent variables are the levels of reading comprehension, vocabulary, and reading motivation, which are the characteristics addressed within the scope of the research. The independent variable under investigation is the interactive reading practice.

### 2.2 Study Group

The study group of this research consists of third-grade primary school students whose native language is not Turkish, studying in the Yenimahalle district of Ankara. The study group was determined using the convenience sampling method. Convenience sampling requires selecting units that are easily accessible and feasible due to existing limitations in terms of time, money, and labor (Büyüköztürk et al., 2017).

The experimental group consists of 16 students, 6 of whom are female and 10 of whom are male. Within the experimental group, there are 2 students of Syrian nationality and 14 students of Iraqi nationality. Three students in the experimental group reported deceased fathers. All students in the experimental group reside in rental housing. Their socio-economic levels are low.

The control group consists of 14 students, 6 of whom are female and 8 of whom are male. In the control group, there is 1 student of Syrian nationality and 13 students of Iraqi nationality. Three students in the experimental group have lost their fathers. Similar to the experimental group, the control group students live in

rental housing and have low socio-economic levels. The characteristics of the study group are summarized in Table 1.

**Table 1. Characteristics of Working Group**

Characteristic	Group	n	%
Group	Control	14	48
	Experiment	16	52
	Total	30	100
Nationality	Iraq	27	81
	Syrian	3	19
Gender	Total	30	100
	Male	22	66
	Female	8	44
	Total	30	100

The teachers in the study group participated in the research on a voluntary basis. Both the experimental and control group teachers are female, and each has six years of teaching experience. Furthermore, the teachers of both groups participated in two-week training programs for refugee students held in Antalya in the years 2016, 2017, and 2022.

### 2.3 Data Collection Tools

Prior to the experimental procedure, to determine the illustrated children's books to be used in the implementation, book recommendations were obtained from three primary school teachers who conduct interactive readings using illustrated children's books in their classrooms, have conducted academic studies on interactive reading, and are currently pursuing their doctoral studies. The contacted primary school teachers were informed about the study; subsequently, the 73 illustrated children's books they recommended were reviewed by the researcher and subjected to a preliminary elimination process. Using the form shown in Table 2, each element/feature was scored by experts on a scale of 1 to 3.

**Table 2. Illustrated Children's Book Identification Form**

Elements	1	2	3
Peritextual elements	Insufficient in terms of peritextual elements	Diverse in terms of peritextual elements, but these elements are weak in terms of contributing to the content	Rich in terms of peritextual elements, and these elements are of a quality that enhances content and language skills.
Illustrations and Words Included	The words included are insufficient in terms of frequency and diversity; additionally, the relationships between the illustrations and the text are weak.	Although the words are sufficient in terms of frequency and diversity, their relationship with the visuals is weak in terms of enhancing meaning.	The frequency and diversity of the words, as well as their relationship with the illustrations, are of a quality that contributes to the enhancement of reading and meaning.

**Table 2. (Continuation)**

Elements	1	2	3
Story elements	There are significant deficiencies in terms of story elements (character, problem, solution, setting, etc.).	Although there are no major deficiencies regarding story elements (character, problem, etc.), they are not detailed in a way that contributes to comprehension.	The story elements are fully present and are detailed in a quality that contributes to the construction of meaning.
Topic of the book	Not appropriate for the purpose and target audience.	Partially appropriate for the purpose and target audience.	Appropriate for the purpose and target audience.

As a result of the expert evaluations conducted, the list of books used within the scope of this study was prepared (Table 3).

**Table 3. Book List Created Based on Expert Evaluations**

Book Title	Author	Publisher
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
Koca Roni	Catherine Rayner	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Elmer	David McKee	Mikado Yayınları
Bay Kabuk ve Ejder	Zeynep Sevide	Taze Kitap Yayınları
Mavi Şehir Sarı Şehir	Ljerka Reprovic	Abm Yayınları
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
Sabırsız Tırtıl	Ross Burach	Beyaz Balina Yayınları
Cömert Ağaç	Shel Silvester	Bulut Yayınları
Yazı Yazan İnekler	Doren Cronin	Beyaz Balina Yayınları
Yüz Yüz	Leo Lionni	Elma Yayınevi

The ethical process in the study was as follows:

- Ethics committee approval was obtained from Gazi University Ethics Committee (Date: 25.01.2022, Number: E-77082166-302.08.01-285760)
- Informed consent has been obtained from the participants.

### 2.4 Data Collection Process

Once the books to be used in the interactive reading lessons were identified, the researcher prepared appropriate interactive reading plans for each book. During the preparation of these plans, the researcher reviewed the literature, including theses and books related to interactive reading. Subsequently, the dimensions to be included in the book plans were determined by considering the purpose of the interactive reading lessons and the grade level of the implementation. The interactive reading plans were

structured into three stages: pre-reading, during-reading, and post-reading. In these stages, PEER and CROWDED techniques were utilized. These techniques can be applied before, during, and after the story is read (Ergül et al., 2016).

The illustrated children's books to be used in the implementation were previously analyzed in detail by the researcher. Activities that could be utilized during the implementation were researched, and specific activities for the pre-reading, during-reading, and post-reading stages were determined. The lesson plans prepared by the researcher were submitted for the review of three field experts and two primary school teachers before the implementation, and necessary adjustments were made. One week prior to each session, the researcher met with the classroom teacher to discuss the lesson plan for that week. Materials to be used in the lessons were either prepared or procured in advance by the researcher.

The lesson plans were prepared in great detail for the teacher who would conduct the implementation. Each plan was shared with the teacher one week in advance to allow for preparation, based on the assumption that consulting the lesson plan during the session might disrupt the flow and hinder the desired efficiency. During this preparation process, it was also suggested to the teacher that small notes could be taken or markings could be made on the book for use during the session. Thus, the goal was to minimize any potential issues that might arise during interactive reading.

Throughout the experimental process, implementations were conducted each week using a different illustrated children's book, and the implementing teacher occasionally made minor adjustments to the plans. Furthermore, it was observed that children attempted to engage in interactive reading with the storybooks during lesson breaks. The implementation, which lasted a total of 10 weeks, was carried out using 10 different illustrated children's books, with 3 lesson hours per week. The interactive reading sessions took place in the students' own classrooms. During the activities, students generally sat in a "U" shape around the teacher to ensure they could see the book's illustrations more easily. The sessions were held on days and at times determined by considering both the teacher's and the researcher's availability.

The implementation process of the study, including data collection, lasted a total of 15 weeks. In the first four weeks, the groups were determined, pre-test data were collected, and Gradual Release of Responsibility (GRR) model training was provided to the teacher. Subsequently, interactive reading implementations were carried out for 10 weeks. In the 15th week, the process was completed by collecting post-test data from the students in both the experimental and control groups. Following the implementation, post-test data regarding the reading comprehension, reading motivation, and vocabulary of the students in the experimental and control groups were collected.

## 2.5 Data Analysis

Prior to the statistical analysis, it was checked whether the obtained scores met the assumptions for parametric tests. For this purpose, skewness and kurtosis values were examined to determine whether the data followed a normal distribution. The values regarding the skewness and kurtosis examined in this study are presented in Table 4. Skewness and kurtosis values within the range of  $\pm 1$  indicate a normal distribution (George & Mallery, 2001). In this case [due to values exceeding these limits], the analyses were conducted using non-parametric tests.

Table 4. Normality Values

Test Name	Skewness	Kurtosis
Motivation Pre-test	-0,011	-1,263
Reading Comprehension Pre-test	0,188	-1,406
Vocabulary Pre-test	-0,280	-0,724
Motivation Post-test	1,707	3,531
Reading Comprehension Post-test	0,321	-1,239
Vocabulary Post-test	-0,462	-0,413

Based on the results of the normality tests, the Mann-Whitney U Test was used to compare the two independent groups (experimental and control), and the Wilcoxon Signed-Rank Test was used for within-group comparisons of pre-test and post-test scores. The significance level for these tests was set at 0.05. The aforementioned tests were performed using the SPSS 24 software package (IBM Corp., 2016).

## 3. Findings

The Mann-Whitney U test results comparing the pre-test motivation levels of students in the experimental and control groups are presented in Table 5.

Table 5. Differentiation Levels of Motivation According to the Pre-test

Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Control	14	15,82	221,50		
Experimental	16	15,22	243,50	107,500	,851
Total	30				

According to the Mann-Whitney U test results, no significant difference was found between the motivation levels of the experimental and control groups in the pre-test ( $U = 107.500$ ,  $p > .05$ ). This indicates that the groups were equivalent in terms of motivation prior to the study.

Data obtained to compare the pre-implementation reading comprehension scores of students in the experimental and control groups were analyzed using the Mann-Whitney U test, and the results are presented in Table 6.

**Table 6. Differentiation Levels of Reading Comprehension in the Pre-test**

Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Control	14	15,79	221,00		
Experimental	16	15,25	244,00	108,000	,860
Total	30				

According to these results, no significant difference was found between the reading comprehension levels of the groups in the pre-test ( $U= 108.000$ ,  $p>.05$ ), indicating group equivalency in this variable.

The results of the analysis comparing the vocabulary levels of the groups before the implementation are shown in Table 7.

**Table 7. Differentiation Levels of Vocabulary in the Pre-test**

Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Control	14	14,89	208,50		
Experimental	16	16,03	256,50	103,500	,728
Total	30				

No significant difference was found between the experimental and control groups regarding the vocabulary variable in the pre-test ( $U= 103.500$ ,  $p>.05$ ).

The Wilcoxon signed-rank test results, conducted to determine the difference between the pre-test and post-test motivation levels of students in the control group, are shown in Table 8.

**Table 8. Comparison of Control Group Pre-test and Post-test Scores Regarding Motivation**

Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p	
Motivation Post-Test Control Group – Motivation Pre-Test Control Group	Negative Ranks	3	5,50	16,50		
	Positive Ranks	7	5,50	38,50		
	Equal Ranks	4			-1,123	,261
	Total	14				

According to the results of this test, when the mean rank and the sum of ranks are taken into consideration, it was determined that seven of these differences were in favor of positive ranks, three were in favor of negative ranks, and four were in favor of equal ranks. In this case, it can be stated that the motivation levels of seven students showed improvement, while three students showed a regression, and four students remained equal. However, it is observed that these differences occurring between motivation levels do not express statistical significance ( $z=-1.123$ ,  $p>.05$ ).

The Wilcoxon signed-rank test results regarding whether the motivation levels of the students in the experimental group participating in the research show a difference before and after the implementation are presented in Table 9.

**Table 9. Comparison of Experimental Group Pre-test and Post-test Scores Regarding the Motivation Variable**

Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Z
Motivation Post-test Experimental Group – Motivation Pre-test Experimental Group	Negative Ranks	0		
	Positive Ranks	14	7,50	105,00
	Equal Ranks	2		
	Total	16		

According to the analysis results, it has been determined that there is a difference between the pre-test and post-test motivation levels of the students in the experimental group participating in the research ( $z=-3.366$ ,  $p<.05 = 0,01$ ). When the mean rank and the sum of ranks are examined, it was determined that 14 of these differences were in favor of positive ranks, while two were in favor of equal ranks. In this case, the motivation levels of 14 students in the experimental group participating in the research improved; two remained constant, and no student in this group regressed.

The Wilcoxon signed-rank test results regarding whether the reading comprehension levels of the students in the control group participating in the research show a difference before and after the implementation are presented in Table 10.

**Table 10. Comparison of Control Group Pre-test and Post-test Scores According to the Reading Comprehension Variable**

Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Z
Reading Comprehension Post-test Control Group – Reading Comprehension Pre-test Control Group	Negative Ranks	5	5,00	25,00
	Positive Ranks	8	8,25	66,00
	Equal Ranks	1		
	Total	14		

According to the analysis results, when the mean rank and sum of ranks are taken into consideration, it was determined that five of these differences were in favor of negative ranks, eight were in favor of positive ranks, and one was in favor of equal ranks. In this case, it can be stated that five of the students in the control group showed a regression, eight showed progress, and one remained constant. However, it is observed that these differences occurring between reading comprehension levels do not express significance ( $z=-1.490$ ,  $p>.05=.136$ ).

The Wilcoxon signed-rank test results regarding whether the reading comprehension levels of the students in the experimental group participating in the research show a difference before and after the implementation are presented in Table 11.

**Table 11. Comparison of Experimental Group Pre-test and Post-test Scores According to the Reading Comprehension Variable**

	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Z
Reading Comprehension Post-test Experimental Group – Reading Comprehension Pre-test Experimental Group	Negative Ranks	0			
	Positive Ranks	15	8,00	120,00	
	Equal Ranks	1			-3,428
	Total	16			

According to the analysis results, a difference was detected between the pre-test and post-test reading comprehension levels of the students in the experimental group participating in the research ( $z=-3.428$ ,  $p<.05=.001$ ). When the mean rank and sum of ranks are examined, it was observed that 15 of these observed differences were in favor of positive ranks and one was in favor of equal ranks. In this case, it was observed that the reading comprehension levels of 15 of the students in the experimental group participating in the research showed improvement, while one remained equal, and no student regressed. From this point of view, it can be stated that the regularly conducted interactive reading applications improved the reading comprehension levels of the experimental group students whose native language is not Turkish.

The Wilcoxon signed-rank test results regarding whether the vocabulary levels of the students in the control group participating in the research show a difference before and after the implementation are presented in Table 12.

**Table 12. Comparison of Control Group Pre-test and Post-test Scores According to the Vocabulary Variable**

	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Z
Vocabulary Post-test Control Group – Vocabulary Pre-test Control Group	Negative Ranks	3	2,17	6,50	
	Positive Ranks	11	8,95	98,50	
	Equal Ranks	0			-2,898
	Total	14			

According to the analysis results, a difference was detected between the pre-test and post-test vocabulary scores of the students in the control group participating in the research ( $z=-2.898$ ,  $p<.05=.004$ ). When the mean rank and sum of ranks are taken into consideration, it was observed that 11 of these observed differences were in favor of positive ranks and three were in favor of negative ranks. Therefore, it is understood that despite lack of interactive reading applications, 11 students in the control group improved their vocabulary while the vocabulary of three students showed a regression. Based on the researcher's observations in the control group, it can be stated that the vocabulary levels of these students

stemmed from the frequent vocabulary teaching activities conducted in the classroom by the control group teacher. These findings suggest that the control group teacher's frequent use of direct vocabulary instruction in Turkish lessons effectively supported vocabulary development in children from non-Turkish language backgrounds. The Wilcoxon signed-rank test results regarding whether the vocabulary levels of the students in the experimental group participating in the research show a difference before and after the implementation are presented in Table 13.

**Table 13 Comparison of Experimental Group Pre-test and Post-test Scores According to the Vocabulary Variable**

	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Z
Vocabulary Post-test Experimental Group – Vocabulary Pre-test Experimental Group	Negative Ranks	0	,00	,00	
	Positive Ranks	16	8,50	136,00	
	Equal Ranks	0			-3,519
	Total	16			

According to the analysis results, a significant difference was detected between the pre-test and post-test vocabulary levels of the students in the experimental group participating in the research ( $z=-3.519$ ,  $p<.05=.000$ ). Considering the mean ranks and sum of ranks, all 16 observed differences were in the positive direction. Therefore, it can be stated that the vocabulary of all students in the experimental group showed improvement after the implementation process. From this point of view, it can be said that the interactive reading method contributes to the vocabulary levels of children whose native language is not Turkish. However, the students in the control group improved their vocabulary, too. To determine whether vocabulary development after the implementation differed between the experimental and control groups, a Mann-Whitney U test was conducted. The results are shown in Table 14. When Table 14 is examined, The results of the Mann-Whitney U test, used to compare post-test vocabulary between the experimental and control groups, are presented below..

**Table 14. Difference Between the Vocabulary Development Levels of the Experimental and Control Groups**

	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U
Difference Between the Vocabulary Development Levels of the Experimental and Control Groups	Control	14	14,04	196,50	
	Experimental	16	16,78	268,50	91,50
	Total	30			

According to these results, it is observed that the vocabulary of the experimental group in the post-test did not differentiate significantly from the vocabulary of the

control group ( $U= 91.500$ ,  $p>.05=.40$ ). These findings suggest that the intervention did not significantly affect vocabulary development among students in the experimental group. When Table 15 is examined, the results of the Mann-Whitney U test applied to determine the difference between the motivation levels of the students in the experimental and control groups in the post-test are seen.

**Table 15. Differentiation Level of Reading Motivation in the Post-test**

	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U
Reading	Control	14	9,25	129,50	
Motivation	Experimental	16	20,97	335,50	24,500
Post-test	Total	30			

According to these results, it is observed that the motivation level of the experimental group in the post-test differentiated significantly from the motivation level of the control group ( $U= 24.500$ ,  $p<.05=.000$ ). In this case, it can be stated that the implemented intervention process was effective on students' motivation in the experimental group.

When Table 16 is examined, the results of the Mann-Whitney U test applied to determine the difference between the reading comprehension levels of the students in the experimental and control groups in the post-test are seen.

**Table 16. Differentiation Level of Reading Comprehension in the Post-test**

	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U
Reading	Control	14	7,82	109,50	
Comprehension	Experimental	16	22,22	355,50	4,500
Post-test	Total	30			

According to these results, it is observed that the reading comprehension level of the experimental group in the post-test differentiated significantly from the reading comprehension level of the control group ( $U= 4.500$ ,  $p<.05=.000$ ). In this case, it can be stated that the implemented intervention process was effective on the reading comprehension levels of the students in the experimental group.

#### 4. Discussion

This study investigated the effects of interactive reading on reading comprehension, vocabulary development, and reading motivation among third-grade students whose first language is not Turkish. The findings indicated that interactive reading was particularly effective in improving reading comprehension and reading motivation. Although vocabulary scores also increased in the experimental group, the difference between groups was not statistically significant. Overall, the results suggest that interactive reading is a valuable instructional practice for multilingual learners.

A major finding of the study was the significant improvement in reading comprehension among students in the experimental group. This result is consistent with previous studies reporting that interactive reading supports comprehension by encouraging prediction, questioning, discussion, and meaning construction during reading (Brayko, 2013; Çetinkaya et al., 2019; Rhyn & van Staden, 2018). Since comprehension depends on both linguistic knowledge and active engagement with texts, the structured and dialogic nature of interactive reading may have helped students better understand written materials.

The study also found that interactive reading significantly increased students' reading motivation. This finding supports earlier research suggesting that interactive reading enhances students' interest, enjoyment, and willingness to participate in reading activities (Thomas et al., 2020; Whitehurst et al., 1988; Yurtbakan et al., 2021). For learners who may experience difficulty in the language of schooling, creating enjoyable and participatory reading experiences may be especially important for sustaining engagement.

Regarding vocabulary development, both groups showed improvement, but the post-test difference between groups was not significant. This may be explained by the intensive vocabulary instruction provided in the control group. Previous studies have shown that both explicit vocabulary teaching and interactive reading can positively influence word learning (Hickman et al., 2004; Morgan & Meier, 2008; Nation, 2001). Therefore, vocabulary development may be supported through multiple instructional pathways.

These findings have practical implications for schools with linguistically diverse students. Teachers may incorporate regular interactive reading sessions using age-appropriate illustrated books, questioning strategies, and classroom discussion. Such practices may support not only comprehension skills but also positive attitudes toward reading.

Some limitations should also be noted. The study involved a small sample from a single district and was limited to third-grade students. Future research may examine larger samples, longer intervention periods, and different grade levels. Despite these limitations, the present study demonstrates that interactive reading is a promising approach for supporting the literacy development of students whose first language is not Turkish.

#### 5. Conclusion and Recommendations

In this section, the findings obtained from the research, the discussion of these results in comparison with similar studies in the literature, and the suggestions developed in light of these results are included. This research, which aims to examine the effects of the interactive reading method on the reading comprehension, vocabulary, and reading motivation of third-grade primary school students whose native language is not Turkish, has provided important findings

regarding the functionality of this method, especially in multilingual classroom environments, by revealing its impact on multi-dimensional learning outcomes.

As a result of the research, it was concluded that interactive reading positively affects and increases the reading comprehension levels of third-grade primary school students whose native language is not Turkish.

When the literature is examined, it is seen that Brayko (2013) reached similar results. In their study, Brayko concluded that interactive reading is effective on the reading and listening comprehension and vocabulary of primary and secondary school students whose native language is different from the target language. The researcher states that the active involvement of students in the process, immediate feedback, the opportunity to ask questions, and finding the chance to converse about word meanings were effective in achieving this result.

As stated by Meller, Richardson, and Hatch (2009), during interactive reading, the teacher models reading and teaches various strategies to students to improve their comprehension skills before, during, and after reading. In this process, the teacher shows students how to make predictions about the book, engage in mental questioning, check predictions, make connections, summarize, and evaluate by forming the main theme. These methods help students improve their reading comprehension.

In interactive reading applications, when the teacher pauses the reading, they offer students the opportunity to establish connections between the story and their own lives and to make inferences regarding other texts read. This method allows students to connect with the story by using comprehension strategies and thus understand the story more easily (Scharlach, 2008). Ceyhan (2019) conducted interactive reading applications lasting 11 weeks with second-grade primary school students, teaching them comprehension strategies and unknown words using a word wall. The research showed that students could apply the strategies they learned through interactive readings to texts, thereby increasing their reading comprehension levels. Furthermore, it was stated that regularly performed interactive readings help students overcome sentence complexity and encourage positive attitudes toward reading comprehension and reading (Silvern, 1985). Therefore, the use of interactive reading supports reading comprehension by contributing to the acquisition of new words, especially for those learning a language other than their native language (Collins, 2005).

Interactive reading focuses on expanding young children's vocabulary through questioning during reading; since vocabulary is an important prerequisite for reading, it helps in making sense of the read text (Morgan & Meier, 2008). Consequently, the vocabulary knowledge gained through interactive reading significantly supports not only reading comprehension but also future reading achievements (Farkas & Beron, 2004). Justice, Meier, and Walpole (2005) showed in their experimental study that a critical feature in maximizing the benefits of interactive

book reading is not only voicing the text but also improving children's reading comprehension and language skills through extra-textual conversations. Additionally, they stated that children learning English as a language other than their native tongue generally experience slow vocabulary development, which leads to a decrease in their reading comprehension levels in later periods (August, Carlo, Dressler & Snow, 2005). Indeed, Farkas and Beron (2004) stated that the reading comprehension skills of children learning a language other than their native language can be improved specifically through interactive reading applications. Ryhn and Van Staden (2018) determined in their quasi-experimental study that interactive reading improved the reading comprehension skills of 4th, 5th, and 6th-grade African students whose native language is not English. Similarly, Ergül, Akaoğlu, Karaman, and Sarıca (2017), by examining the long-term results of interactive reading in their follow-up study, found that this method provides positive effects on reading comprehension skills. Yıldırım (2023), in a study investigating the effect of interactive reading on the reading comprehension skills of third-grade primary school students, concluded that interactive reading improved children's reading comprehension skills as a result of a nine-week implementation.

Studies examined in the literature and the current research reveal that interactive reading applications increase the reading comprehension skills of disadvantaged students, primarily those with a different native language. Therefore, it can be said that interactive reading has a positive effect on reading comprehension skills due to its contributions, such as allowing active participation of students, the use of reading strategies, exposure to new words, and providing opportunities for intra-textual and extra-textual conversations. Furthermore, teachers who implement interactive reading help students understand better by offering opportunities for thinking aloud. In this process, they enable students to make predictions, activate prior knowledge, summarize, and ask questions about story components such as the main idea, setting, time, the problem situation and solution in the story, and the main and supporting characters. Through this process managed during the lesson, students are encouraged to think and learn which elements they should pay attention to in order to improve their comprehension when they are alone with the text.

As a result of the research, it was concluded that interactive reading has a positive effect on the reading motivation of third-grade primary school students whose native language is not Turkish.

In this study, the effects of interactive reading on reading motivation were examined, and current findings emphasize the importance of interactive reading in increasing students' reading motivation. Whitehurst and Lonigan (1998) stated that interactive reading is an important factor affecting reading motivation. Unlike traditional reading, the changing of roles in interactive reading—where listeners occasionally become readers

and readers shift into the role of listeners—makes the reading process richer and more active. This feature reveals that interactive reading activates students' curiosity, desires, and interests (Blom-Hoffman, O'Neil, Pirozzi & Cutting, 2006). Therefore, it can be said that interactive reading plays an important role in the development of reading motivation.

Research in the literature on the motivation-enhancing effects of interactive reading supports these findings. For example, Sun (2020) found in their study that interactive reading increased the reading motivation of Taiwanese secondary school students whose native language is not English by increasing their interest and curiosity in reading. Thomas, Colin, and Leybaert (2020) stated that interactive reading applications improved the reading motivation and language skills of preschool children with different native languages and from low socioeconomic groups. Ceyhan (2019) observed a significant increase in the reading motivation levels of students as a result of 11-week interactive reading applications conducted with second-grade primary school students. Yurtbakan, Erdoğan, and Erdoğan (2021), in their study with fourth-grade primary school students, revealed that interactive reading increased reading motivation and encouraged students' desire to read.

Morgan (2009) states that interactive reading lessons increase students' reading motivation by activating their interest and curiosity toward readings from different cultures and groups. Morrison and Wlodarczyk (2009) emphasized that students' high interaction with reading texts, active participation, and social interactions contribute to reading motivation. These findings show that interactive reading can develop not only language skills but also reading motivation. Interactive reading applications increase reading motivation by encouraging students' active participation and interaction with the text. This may enable students to show more interest in reading processes and develop their reading skills.

It was found that interactive reading did not create a significant difference between the experimental and control groups regarding the vocabulary of third-grade primary school students whose native language is not Turkish. However, it was determined that the vocabulary development level of the experimental group was higher than that of the control group. It is thought that the development in the vocabulary of the control group depended largely on intensive vocabulary teaching applications.

The results of this study have revealed that interactive reading is effective in increasing the vocabulary of children whose native language is not Turkish. It was observed that while interactive reading expanded children's vocabulary, it also provided a significant improvement in reading and listening skills. These findings are consistent with previous studies such as Petchprasert (2013) and Brayko (2013) and support the importance of interactive reading in the word-learning process.

The role of extra-textual conversations has emerged as a critical factor in the success of interactive reading. These conversations, conducted through questions and explanations, help children better understand concepts and words during reading (Mol et al., 2008; Van Kleeck, 2008). Additionally, conversations between adults and children about the meanings of words during book reading increase children's vocabulary (Wasik et al., 2002). In this study, it was observed that interactive reading created positive effects not only on vocabulary development but also on the richness of conversations requiring higher-level mental activities in children. The rich vocabulary and word diversity offered by illustrated children's books, emphasized by Moore (2014), play an important role in children's word-learning processes. The fact that illustrations interact with the text to teach children the meanings of words in a more concrete way makes learning more effective.

In this context, the effect of illustrations on vocabulary teaching emerges as an important component in the interactive reading process. Illustrated books support and reinforce word learning by helping children make abstract concepts concrete (Wasik & Bond, 2001). The harmony of illustrations with the texts increases children's reading motivation and makes the learning process more interesting.

In conclusion, the positive effects of the interactive reading method on children's language skills and vocabulary should be considered in educational applications and curriculum development processes. The opportunities provided by these methods, especially for children with different native languages and low socioeconomic status, are an important tool for increasing quality in education (Sun, 2020; Thomas, Colin & Leybaert, 2020).

## Türkçe Metin

### 1. Giriş

Dünyada birçok ülkede farklı etnik gruplar ve alt kültürler bir arada yaşamaktadır ve bu durum birden fazla dilin konuşulmasını beraberinde getirmektedir (Çiğerci, 2020). Türkiye'de resmi dilin Türkçe olmasıyla beraber, farklı etnik toplulukların bir arada yaşaması sonucu çeşitli diller konuşulmaktadır (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Tarihsel süreçte Türkiye, farklı kültürlerden insanların birlikte yaşayıp dillerini rahatça konuşabildiği bir ülke olmuştur. Buna ek olarak, göç hareketleriyle gelenlerin konuştuğu diller de bu çeşitliliği daha da zenginleştirmiştir. Türkiye gelişen ekonomisi ve yaşam koşulları ile birlikte uluslararası göç bakımından kaynak ve transit ülke konumundan son yıllarda hedef ülke konumuna gelmiştir. Türkiye Irak ve Suriye'deki iç savaştan dolayı ülkelerini terk etmek zorunda kalan göçmenlerin %52'sini tek başına kabul etmiştir (Kaya, 2017). Avrupa Birliği ülkelerinde ise bu göçmenlerin toplam %14,8'ini kabul ederek ev sahipliği yapmaktadır (Kaya, 2017). Türkiye'de bulunan göçmenlerin birçoğu geçici barınma kampları dışında yerli halkla birlikte yaşamaktadır. Son verilere göre bu göçmenlerin en büyük dilimini 0-18 yaş grubu oluşturmaktadır. Bu durum, anne dili Türkçe olmayan öğrenci sayısında artışa yol açmıştır (Susar-Kırmızı, Boztaş, Salgut, Çağ-Adıgüzel ve Koç, 2020).

Türkiye'de eğitim dili resmi dil olan Türkçedir. Ancak ülkede resmî dilden farklı dillerin konuşulması kaçınılmaz olarak eğitim ile ilgili farklı sorunların ortaya çıkmasına neden olmuş ve buna bağlı olarak konuyla ilgili araştırmalar yapılmasını zorunlu kılmıştır. Mevcut araştırmaların büyük çoğunluğu durum tespiti niteliğinde olup (Türkben, 2018; Avcı ve Kurudayıoğlu, 2022; Ateş ve Öztürk, 2024), anne dili Türkçe olmayan çocukların özellikle temel eğitimde en çok okuma becerilerinde sorunlar yaşadığını göstermektedir. Bu alanda müdahale türünde araştırmaların yetersiz olması (Ateş & Öztürk, 2024) anne dili Türkçe olmayan çocukların okuma becerilerini iyileştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Okuma; uygun bir amaç doğrultusunda ön bilgilerin kullanıldığı, okuyucu ve yazar arasında etkileşimi gerektiren ve uygun bir ortamda gerçekleştirilen bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011, s. 4). Birsch (2011) okuma sürecini, okunandan anlam çıkarma yeteneği olarak tanımlamıştır. Okuma, bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2014, s. 128). Okuma, bileşenleri olan karmaşık bir süreçtir (Pourhosein Gilakjani & Sabouri, 2016). Okuma becerisi diğer bir ifade ile okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasıyla iyi bir öğrenmenin temeli olarak görülmektedir (NRP, 2000). Bu nedenle okuduğunu anlama ilkokulun ilk yıllarından itibaren kazanılması ve geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir (Kurniaman, Zufriady, Mulyani, & Simulyasih,

2018). Bireylerin yaşamları boyunca tüm öğrenme deneyimlerini etkileyen (Bradley, 2016) okuduğunu anlama becerisi diğer taraftan bireylerin sahip oldukları akıcı okuma, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu gibi değişkenlere bağlı olarak bireyler arasında farklı düzeylerde gerçekleşebilmektedir (Chatterjee, Kar & Awasthy, 2014).

Kelime hazinesinin zenginliği bireylerin yetkin birer okur olabilmeleri için bir gereklilik olarak görülmektedir (Morgan & Meier, 2008). Okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olan (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011) kelime hazinesi tüm okuma seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlamaları için hayati bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Foorman, Petcher & Herrera, 2018; Oslund, Clemens, D. C. Simmons, & Simmons, 2018). Anne dili farklı olan çocukların okuma ve yazma etkinliklerinde karşılaştıkları ciddi engelinse kelime hazinesi eksikliğinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Nation, 2015). Dahası araştırmacılar anne dili farklı olan çocuklar açısından kelime hazinesinin okuduğunu anlamının ana bileşeni olduğuna vurgu yapmaktadırlar (Laufer, 1998; Nation, 2001; Zimmerman, 2005).

Okuma motivasyonu da kelime hazinesi gibi okuduğunu anlamada oldukça önemli bir yordayıcıdır (Guthrie, Taboada & Coddington, 2007; Proctor, Daley, Louick, Leider & Gardner, 2014; Wang & Guthrie, 2004). Dolayısıyla bireylerin okumaya yönelmelerinde ve okuduğunu anlamada oldukça etkili ve üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır. Okuma motivasyonunun gelişmesi için öncelikle yeterli kelime hazinesine sahip olmak gerekir. Anne dili farklı olan çocukların kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi ve bu sayede okuduğunu anlama becerilerinin artırılarak okuma motivasyonlarının desteklenmesi gerekmektedir. Türkçe kelime hazinesi yeterli olan çocuklar, okuduklarını daha kolay anlayarak okumaktan keyif alır ve motivasyonları da buna bağlı olarak gelişir. Bu sayede anlamadaki zorluklar azaldıkça okurların okuma isteği artar, dil gelişimleri ve okuduğunu anlama becerileri artar.

Uluslararası literatürde, anne dili farklı olan çocukların okuma becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli yöntemlerin uygulandığı müdahale araştırma örneklerine rastlamak mümkündür. Bu araştırmalarda kullanılan yöntemler arasında koro yöntemi, grafik düzenleme, bulmaca yöntemi, doğrudan kelime öğretimi, hikâye okuma ve etkileşimli okuma gibi teknikler öne çıkmaktadır (Col, Dunston & Butler, 2017; Hickman, Pollard Durodola & Vaughn, 2004; Praveen & Rajan, 2013; Sabbah, 2017). Ancak etkileşimli okuma, dezavantajlı çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için etkili bir müdahale yöntemi olarak kabul edilmektedir (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014). Uluslararası literatürde de bu düşüncüyü destekler nitelikte çok sayıda araştırmaya

ulaşmak mümkündür. Örneğin; Petchprasert (2013), etkileşimli okumanın anne dili İngilizce olmayan anaokulu çocuklarının kelime hazinesini geliştirmede etkili bir strateji olduğunu ortaya koymuştur. Brayko (2013) ise etkileşimli okuma yönteminin anne dili İspanyolca olan ilkokul ve ortaokul çocuklarının kelime hazinesi, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Thomas, Colin ve Leybaert (2020) de, anne dili farklı olan çocukların etkileşimli okuma yoluyla okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında bu yöntemlerin kelime hazinesi ve okuma motivasyonuna olumlu katkılar sağladığını bulmuşlardır.

Etkileşimli okuma, çocuklar ve yetişkinler arasında etkili bir etkileşim ve sohbet sağlamak suretiyle dil gelişimini ve genel becerileri desteklemektedir (Bıçakçı, Er & Aral, 2018; Çetinkaya, Öksüz & Öztürk, 2018; Tetik & Erdoğan, 2017; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez Menchaca & Caulfield, 1988). Literatürde, anne dili farklı olan çocuklarla yapılan araştırmalar etkileşimli okumanın etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Brannon ve Dauksas (2014) etkileşimli okumanın anne dili İngilizce olmayan çocukların okuma becerileri ve kelime hazinesini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu tespit etmiştir. Rhyne ve Staden (2018) çalışmalarında anne dili İngilizce olmayan Afrikalı 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini desteklemek için etkileşimli okuma yönteminin etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda etkileşimli okumanın anne dili İngilizce olmayan çocukların okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2019) gerçekleştirmiş oldukları nicel çalışmada etkileşimli okumanın ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini arttırdığını belirlemişlerdir. Bu bulgular ışığında, anne dili Türkçe olmayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için etkileşimli okuma etkinliklerinin önemli bir destek sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin “okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu” ön test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?
- Kontrol grubu öğrencilerinin “okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu” ön test ve son test puanları açısından anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin “okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu” ön test ve son test puanları açısından anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu” gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, etkileşimli okuma yönteminin anne

dili Türkçe olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonlarına etkisini incelemek için uygun araştırma modeli seçilmiş; çalışma grubunun özellikleri, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri sistematik biçimde sunulmuştur. Bu kapsamda, araştırmanın yöntem kısmı araştırma sürecinin planlı, güvenilir ve tekrarlanabilir biçimde yürütülmesine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

### 2.1 Araştırma Deseni

Etkileşimli okuma yönteminin anne dili Türkçe olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonlarına etkisini incelemek amacıyla planlanmış olan bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımına dayalı ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017).

Deneysel desenlerde özel olarak uygulanan bir işlemin sonuca olan etkisi belirlenmeye çalışılır (Creswell, 2014). Deneysel çalışmalarda deneklerin rastgele atanmasıyla gerçek deneysel desen, bu gerçekleştirilemediğinde yarı deneysel desen ortaya çıkmaktadır (Keppel, 1991). Yarı deneysel desenlerde seçkisiz olarak atanan gruplar belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2017). Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenlerde herhangi bir seçme işlemi yapılmaz, gruplar kurumlarda nasıl olmuşlarsa, o şekilde alınırlar (Sönmez & Alacapınar, 2017). Bu çalışmada, etkileşimli okuma uygulamalarının anne dili Türkçe olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin araştırma kapsamında ele alınan özellikleri üzerindeki etkililiğine ilişkin 1 deney 1 kontrol grubu ile çalışılmıştır. Bağımlı değişkenler, araştırma kapsamında ele alınan özellikler olan okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu düzeyleridir. Etkisi test edilen bağımsız değişken ise etkileşimli okuma uygulamasıdır.

### 2.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesinde öğrenim gören anne dili Türkçe olmayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örneklemin zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi gerekir (Büyüköztürk vd., 2017). Deney grubu 6'sı kız, 10'u erkek olmak üzere 16 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundan 2 Suriye ve 14 Irak uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan 3 öğrencinin babası sağ değildir. Deney grubu öğrencilerinin tamamı kiralık evlerde ikamet etmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri düşüktür. Kontrol grubu ise 6'sı kız, 8'i erkek olmak üzere 14 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunda 1 Suriye ve 13 Irak uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Üç öğrencinin babası sağ değildir. Deney grubunda olduğu üzere kontrol grubu öğrencileri de kiralık evlerde yaşamakta olup sosyoekonomik düzeyleri düşüktür. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubu Özellikleri

Özellik	Grup	n	%
Grup	Kontrol	14	48
	Deney	16	52
	Toplam	30	100
Uyruk	Irak	27	81
	Suriye	3	19
	Toplam	30	100
Cinsiyet	Erkek	22	66
	Kız	8	44
	Toplam	30	100

Araştırmının çalışma grubunda yer alan öğretmenler gönüllülük esasına göre çalışmada yer almışlardır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri kadın olup her ikisi de altışar yıllık deneyime sahiptir. Ayrıca her iki grubun öğretmeni de 2016, 2017 ve 2022 yıllarında Antalya'da ikişer haftalık mülteci öğrencilere yönelik eğitimlere katılmışlardır.

### 2.3 Veri Toplama Araçları

Deneyel işlem öncesi, uygulamada kullanılacak resimli çocuk kitaplarının belirlenmesi için öncelikle sınıflarında resimli çocuk kitapları kullanarak etkileşimli okumalar gerçekleştiren, etkileşimli okuma ile ilgili akademik çalışmalar yapmış olan ve doktora öğrenimlerine devam eden 3 sınıf öğretmeninden kitap tavsiyesi alınmıştır. Ulaşılan sınıf öğretmenlerine yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilmiş olup önermiş oldukları 73 adet resimli çocuk kitabı araştırmacı tarafından incelenmiş ve bir ön elemeye tabi tutulmuştur. Tablo 2'de gösterilen form kullanılarak her bir unsur/özellik 1 ile 3 arasında olacak şekilde uzmanlar tarafından puanlanmıştır.

Tablo 2. Resimli Çocuk Kitabı Belirleme Formu

Unsur	1	2	3
Yan metinler (peritextual) özellikler	Yan metinsel unsurlar açısından yetersiz	Yan metinsel unsurlar açısından çeşitlilik arz etmekte fakat bu unsurlar içeriği katkı sağlama noktasında zayıf	Yan metinsel unsurlar açısından zengin ve bu unsurlar içerik ve dil becerilerini geliştirici niteliktedir.
Görseller ve yer alan kelimeler	Yer alan kelimeler sıklık ve çeşitlilik açısından yetersiz; aynı zamanda resim metin ilişkileri zayıf.	Kelimeler sıklık ve çeşitlilik açısından yeterli olsa da anlamı geliştirmek üzere görsellerle ilişkisi açısından zayıf	Yer alan kelimelerin sıklığı, çeşitliliği ve görsellerle ilişkisi okumayı ve anlamı geliştirmeye katkı sağlayıcı nitelikte.
Hikaye unsurları	Hikaye unsurları açısından önemli eksiklikler (karakter, problem, çözüm, mekan vb.) bulunmakta.	Hikaye unsurları ile ilgili önemli eksiklikler (karakter, problem vb.) olmasa da bunlara anlama katkısı sağlayacak şekilde detaylı yer verilmemiş.	Hikaye unsurları tam olarak yer almakta ve bunlar anlamı oluşturmaya katkı sağlar nitelikte detaylandırılmış.

Tablo 2. (Devamı)

Kitabın Konusu	Amaca ve hedef kitleye uygun değil	Amaca ve hedef kitleye kısmen uygun	Amaca ve hedef kitleye uygun.
----------------	------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------

Yapılan uzman değerlendirmeleri sonucunda bu çalışma kapsamında kullanılan kitap listesi hazırlanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Uzman Değerlendirmeleri Sonucunda Oluşturulan Kitap Listesi

Kitap	Yazar	Yayınevi
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
Koca Roni	Catherine Rayner	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Elmer	David McKee	Mikado Yayınları
Bay Kabuk ve Ejder	Zeynep Sevde	Taze Kitap Yayınları
Mavi Şehir Sarı Şehir	Ljerka Reprovic	Abm Yayınları
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
Sabırsız Tırtıl	Ross Burach	Beyaz Balina Yayınları
Cömert Ağaç	Shel Silvester	Bulut Yayınları
Yazı Yazan İnekler	Doren Cronin	Beyaz Balina Yayınları
Yüz Yüz	Leo Lionni	Elma Yayınevi

Çalışmada etik süreç şu şekildedir:

- Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alındı (Tarih: 25.01.2022, Numara: E-77082166-302.08.01-285760) (Bu bilgiler, makale kabul edildikten sonra doldurulmalıdır.)
- Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alındı.

### 2.4 Veri Toplama Süreci

Etkileşimli okuma derslerinde kullanılması planlanan kitaplar belirlendikten sonra araştırmacı tarafından kitaplara uygun etkileşimli okuma planları hazırlanmıştır. Bu planlar hazırlanırken araştırmacı tarafından literatür incelenmiş olup etkileşimli okuma ile ilgili tez ve kitaplar incelenmiştir. Daha sonra etkileşimli okuma derslerinin amacı ve uygulamanın yapılacağı sınıf seviyesi göz önünde bulundurularak kitap planlarının içermesi gereken boyutlar belirlenmiştir. Etkileşimli okuma planlarında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamaya yer verilmiştir. Bu aşamalarda PEER ve CROWDED tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu teknikler, hikaye okunmadan önce, okunurken ve okuma sonrasında kullanılabilir (Ergül vd., 2016).

Uygulamada kullanılacak resimli çocuk kitapları, araştırmacı tarafından önceden detaylıca incelenmiştir. Kitaplar hakkında uygulamada faydalanılabilecek etkinlikler araştırılmış ve okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında yapılacak etkinlikler belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ders planı, uygulama

öncesinde üç alan uzmanı ve iki sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Her uygulamanın bir hafta öncesinde, uygulama sınıfının öğretmeniyle bir araya gelinerek o haftanın ders planı hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Derste kullanılacak materyaller ise araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ya da temin edilmiştir.

Etkileşimli okuma yaparken kullanılacak ders planları, uygulamayı gerçekleştirecek öğretmen için oldukça detaylı olarak hazırlanmıştır. Etkileşimli okuma sırasında ders planına bakmanın uygulamayı sekteye uğratacağı ve istenilen verimin alınmasını engelleyeceği düşüncesiyle hazırlık yapması için her plan bir hafta öncesinden öğretmenle paylaşılmıştır. Bu hazırlık sürecinde öğretmene uygulama esnasında kullanmak üzere küçük notların alınabileceği ve kitap üzerine işaretlemeler yapabileceği de ifade edilmiştir. Böylelikle etkileşimli okuma esnasında yaşanabilecek olumsuzlukların en aza indirgenmesi amaçlanmıştır.

Deneysel süreç boyunca, her hafta farklı bir resimli çocuk kitabı ile uygulamalar yapılmış ve uygulama öğretmeni, planlarda zaman zaman küçük değişiklikler yapmıştır. Ayrıca, çocukların ders aralarında hikâye kitaplarıyla etkileşimli okuma yapmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Toplamda 10 hafta süren uygulama, her hafta 3 ders saati olarak 10 farklı resimli çocuk kitabı ile gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli okuma uygulamaları öğrencilerin kendi sınıflarında yapılmıştır. Uygulamalarda öğrenciler genellikle kitabın resimlerini daha rahat görebilmeleri amacıyla öğretmenin etrafında "U" biçiminde oturmuşlardır. Etkileşimli okuma uygulamaları sınıf öğretmenin uygun gördüğü ve araştırmacı için uygun olan zamanlar göz önünde bulundurularak belirlenen gün ve saatlerde yapılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci verilerin toplanmasıyla birlikte toplam 15 hafta sürmüştür. İlk 4 haftada grupların belirlenmesi, ön test verilerinin toplanması ve öğretmene yönelik kademeli sorumluluk aktarım modeli (KSAM) eğitiminin verilmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ardından 10 hafta boyunca etkileşimli okuma uygulamaları gerçekleştirilmiş, 15. haftada ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinden son test verileri toplanarak süreç tamamlanmıştır.

Uygulama sonrasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve kelime hazinesi ile ilgili son test verileri toplanmıştır.

### 2.5 Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel analizler öncesinde elde edilen puanların parametrik test koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu araştırmada incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin değerler Tablo 4'te yer almaktadır. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında yer alması normal dağılıma işaretler (George & Mallery, 2001). Bu durumda analizler parametrik olmayan testler ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Normallik değerleri

Test Adı	Çarpıklık	Basıklık
Motivasyon ön test	-0,011	-1,263
Okuduğunu anlama ön test	0,188	-1,406
Kelime hazinesi ön test	-0,280	-0,724
Motivasyon son test	1,707	3,531
Okuduğunu anlama son test	0,321	-1,239
Kelime hazinesi son test	-0,462	-0,413

Normallik testinden elde edilen sonuçlar neticesinde bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubunu karşılaştırmada; Mann Whitney U Testi, grupları ön test ve son test olarak kendi içerisinde karşılaştırmada Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu testlerde anlamlılık değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir. Bahsi geçen bu testler SPSS 24 paket programı (IBM Corp., 2016) yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

### 3. Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön testteki motivasyon düzeylerini karşılaştıran Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5. Motivasyonun Ön Teste Göre Farklılaşma Düzeyi

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kontrol	14	15,82	221,50		
Deney	16	15,22	243,50	107,500	,851
Toplam	30				

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön testte deney ve kontrol gruplarının motivasyon düzeyleri arasında fark bulunmamıştır ( $U= 107,500$ ,  $p<.05$ ). Bu durum araştırmaya dahil edilen öğrencilerin bulunduğu grupların motivasyon açısından denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama puanlarını karşılaştırmak üzere elde edilen veriler Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okuduğunu Anlamanın Ön Testte Farklılaşma Düzeyi

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kontrol	14	15,79	221,00		
Deney	16	15,25	244,00	108,000	,860
Toplam	30				

Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön testteki okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştıran Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Bu testin sonuçlarında göre, ön testte deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark bulunmamıştır ( $U= 108,000$ ,  $p<.05$ ). Bu durum araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin bulunduğu grupların okuduğunu anlama düzeyleri açısından denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi kelime hazinelerini karşılaştırmak üzere elde edilen veriler Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Kelime Hazinesinin Ön Testte Farklılaşma Düzeyi**

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kontrol	14	14,89	208,50		
Deney	16	16,03	256,50	103,500	,728
Toplam	30				

Bu testin sonuçlarına göre, ön testte deney ve kontrol grupları arasında kelime hazinesi değişkenine göre fark bulunamamıştır ( $U= 108,000$ ,  $p<.05$ ). Bu durum araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin bulunduğu grupların kelime hazineleri açısından denk olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testteki motivasyon düzeyleri arasındaki farkı belirlemek adına yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8. Kontrol Grubunun Ön Test Ve Son Test Puanlarının Motivasyon Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z
Motivasyon Son-Test Kontrol Grubu –	Negatif Sıralar	3	5,50	16,50
Motivasyon Ön-Test Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	5,50	38,50
	Eşit Sıralar	4		
	Toplam	14		
				-1,123

Bu testin sonuçlarında göre, sıralar ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, bu farkın yedisinin pozitif sıralar lehine, üçünün negatif sıralar lehine ve dördünün eşit sıralar lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, yedi öğrencinin motivasyon düzeyinin gelişim gösterdiği, üç öğrencinin gerileme gösterdiği ve dört öğrencinin eşit kaldığı söylenebilir. Ancak motivasyon düzeyleri arasında oluşan bu farkların anlamlılık ifade etmediği görülmektedir ( $z=-1,123$ ,  $p>.05=.261$ ).

Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki motivasyon düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Motivasyon Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z
Motivasyon Son-Test Deney Grubu –	Negatif Sıralar	0		
Motivasyon Ön-Test Deney Grubu	Pozitif Sıralar	14	7,50	105,00
	Eşit Sıralar	2		
	Toplam	16		
				-3,366

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testteki motivasyon düzeyleri arasında fark olduğu tespit edilmiştir ( $z=-3,366$ ,  $p<.05=.001$ ). Sıralar ortalaması ve toplamı incelendiğinde, bu farkın 14’ünün pozitif sıralar lehine olduğu, ikisinin ise eşit sıralar lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumda araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin 14’ünün motivasyon düzeylerinin gelişme gösterdiği, ikisinin sabit kaldığı ve bu gruptaki hiçbir öğrencinin motivasyon düzeylerinin gerilemediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki okuduğunu anlama düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

**Tablo 10. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Değişkenine Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z
Okuduğunu Anlama Son-Test Kontrol Grubu –	Negatif Sıralar	5	5,00	25,00
Okuduğunu Anlama Ön-Test Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	8	8,25	66,00
	Eşit Sıralar	1		
	Toplam	14		
				-1,490

Analiz sonuçlarına göre, sıralar ortalaması ve toplamı dikkate alındığında bu farkın beşinin negatif, sekizinin pozitif ve birinin eşit sıralar lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, kontrol grubundaki öğrencilerin beşinin gerileme, sekizinin ilerleme gösterdiği ve birinin sabit kaldığı söylenebilir. Ancak okuduğunu anlama düzeyleri arasında oluşan bu farkların anlamlılık ifade etmediği görülmektedir ( $z=-1,490$ ,  $p>.05=.136$ ).

Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki okuduğunu anlama düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

**Tablo 11. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Okuduğunu Anlama Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z
Okuduğunu Anlama Son-Test Deney Grubu –	Negatif Sıralar	0		
Okuduğunu Anlama Ön-Test Deney Grubu	Pozitif Sıralar	15	8,00	120,00
	Eşit Sıralar	1		
	Toplam	16		
				-3,428

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testteki okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark tespit edilmiştir ( $z=-3,428$ ,

$p < .05 = .001$ ). Sıralar ortalaması ve toplamı incelendiğinde, gözlenen bu farkın 15'inin pozitif ve birinin eşit sıralar lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin 15'inin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişim gösterdiği, birinin ise eşit kaldığı ve hiçbir öğrencinin gerilemediği görülmektedir. Bu noktadan hareketle düzenli bir şekilde gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarının anne dili Türkçe olmayan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki kelime hazinelerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

**Tablo 12. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Kelime Hazinesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z
Kelime Hazinesi	Negatif Sıralar	3	2,17	6,50
Son-Test Kontrol Grubu – Kelime Hazinesi	Pozitif Sıralar	11	8,95	98,50
Ön-Test Kontrol Grubu	Eşit Sıralar	0		-2,898
	Toplam	14		

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testteki kelime hazineleri puanları arasında fark tespit edilmiştir ( $z = -2,898$ ,  $p < .05 = .004$ ). Sıralar ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın 11'inin pozitif ve üçünün negatif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, etkileşimli okuma uygulamalarının kullanılmamasına rağmen kontrol grubundaki 11 öğrencinin kelime hazinelerinin gelişim gösterdiği ve üç öğrencinin kelime hazinelerinin gerileme gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının kontrol grubunda yaptığı gözlemlerden yola çıkarak, bu öğrencilerin kelime hazinesi düzeylerinin, kontrol grubu öğretmeni tarafından sınıfta sıkça yapılan kelime öğretimi çalışmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu noktada kontrol grubu sınıf öğretmenin Türkçe derslerinde sıklıkla doğrudan kelime öğretimi yaptırmasının anne dili Türkçe olmayan çocukların kelime hazinesinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki kelime hazinelerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 13'de yer almaktadır.

**Tablo 13. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Kelime Hazinesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z
Kelime Hazinesi	Negatif Sıralar	0	,00	,00
Son-Test Deney Grubu – Kelime Hazinesi	Pozitif Sıralar	16	8,50	136,00
Ön-Test Deney Grubu	Eşit Sıralar	0		-
	Toplam	16		3,519

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testteki kelime hazineleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $z = -3,519$ ,  $p < .05 = .000$ ). Sıralar ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın 16'sının da pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, uygulama sürecinden sonra deney grubundaki tüm öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişim gösterdiği söylenebilir. Buradan hareketle etkileşimli okuma yönteminin anne dili Türkçe olmayan çocukların kelime hazinesi düzeylerine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişim göstermesi üzerine, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasındaki kelime hazinelerinin gelişim düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki kelime hazineleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Hazinelerinin Gelişim Düzeyleri Arasındaki Fark Tablosu**

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U
Kelime Hazineleri	Kontrol	14	14,04	196,50
Son Test	Deney	16	16,78	268,50
	Toplam	30		91,500

Bu sonuçlara göre, son testte deney grubunun kelime hazinesinin kontrol grubunun kelime hazinesinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $U = 91,500$ ,  $p < .05 = .400$ ). Bu durumda yapılan uygulama sürecinin deney grubundaki öğrencilerin kelime hazineleri üzerinde değişiklik oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 15 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki motivasyon düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 15. Motivasyonun Son Testte Farklılaşma Düzeyi**

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U
Okuma Motivasyonu	Kontrol	14	9,25	129,50
Son Test	Deney	16	20,97	335,50
	Toplam	30		24,500

Bu sonuçlara göre, son testte deney grubunun motivasyon düzeyinin kontrol grubunun motivasyon düzeyinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $U= 24,500$ ,  $p<.05=.000$ ). Bu durumda yapılan uygulama sürecinin deney grubundaki öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 16 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 16. Okuduğunu Anlamanın Son Testte Farklılaşma Düzeyi**

	Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U
Okuduğunu Anlama	Kontrol	14	7,82	109,50	4,500
	Deney	16	22,22	355,50	
Son Test	Toplam	30			

Bu sonuçlara göre, son testte deney grubunun okuduğunun anlama düzeyinin, kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $U= 4,500$ ,  $p<.05=.000$ ). Bu durumda yapılan uygulama sürecinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

#### 4. Tartışma

Bu araştırmada, anne dili Türkçe olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinde etkileşimli okumanın okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, etkileşimli okumanın özellikle okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunu geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubunda kelime hazinesi puanları da artmış olmakla birlikte, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Genel olarak sonuçlar, etkileşimli okumanın çok dilli öğrenciler için etkili bir öğretim uygulaması olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı gelişme görülmesidir. Bu sonuç, etkileşimli okumanın tahmin etme, soru sorma, tartışma ve anlam kurma süreçleri yoluyla okuduğunu anlamayı desteklediğini ortaya koyan önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Brayko, 2013; Çetinkaya vd., 2019; Rhyn ve van Staden, 2018). Okuduğunu anlama yalnızca kelimeleri çözümlene becerisi değil, aynı zamanda metinle aktif etkileşim kurma sürecidir. Bu nedenle, etkileşimli okumanın yapılandırılmış ve diyalogik yapısı öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarına katkı sağlamış olabilir.

Araştırmada etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunu da anlamlı biçimde artırdığı belirlenmiştir. Bu bulgu, etkileşimli okumanın öğrencilerin okumaya yönelik ilgisini, keyif alma düzeyini ve katılım isteğini artırdığını gösteren önceki araştırmaları desteklemektedir (Thomas vd., 2020; Whitehurst vd., 1988; Yurtbakan vd., 2021). Eğitim dilinde güçlük yaşayan öğrenciler açısından,

keyifli ve katılımcı okuma deneyimleri sunulması motivasyonun sürdürülmesi bakımından özellikle önemlidir.

Kelime hazinesi bakımından ise her iki grupta da gelişim görülmüş, ancak son testte gruplar arasında anlamlı fark oluşmamıştır. Bu durum, kontrol grubunda yürütülen yoğun kelime öğretimi uygulamalarıyla açıklanabilir. Önceki çalışmalar, hem doğrudan kelime öğretiminin hem de etkileşimli okumanın kelime öğrenimini desteklediğini göstermektedir (Hickman vd., 2004; Morgan ve Meier, 2008; Nation, 2001). Dolayısıyla kelime gelişimi, birden fazla öğretim yaklaşımıyla desteklenebilmektedir.

Bu bulguların uygulamaya dönük bazı sonuçları bulunmaktadır. Dilsel açıdan farklı öğrenci gruplarının bulunduğu okullarda öğretmenler, yaş düzeyine uygun resimli kitaplar, soru sorma teknikleri ve sınıf içi tartışmalarla desteklenen düzenli etkileşimli okuma etkinliklerine yer verebilirler. Bu tür uygulamalar yalnızca okuduğunu anlama becerisini değil, aynı zamanda okumaya yönelik olumlu tutumları da geliştirebilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları da vardır. Çalışma, tek bir ilçede öğrenim gören sınırlı sayıda üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklem, daha uzun uygulama süreleri ve farklı sınıf düzeyleri incelenebilir. Buna rağmen mevcut çalışma, etkileşimli okumanın anne dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuryazarlık gelişimini destekleyen güçlü bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

#### 5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmasına ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Etkileşimli okuma yönteminin, anne dili Türkçe olmayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, etkileşimli okuma uygulamalarının çok boyutlu öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini ortaya koyarak, özellikle çok dilli sınıf ortamlarında bu yöntemin işlevselliğine ilişkin önemli bulgular sunmuştur.

Araştırma sonucunda etkileşimli okumanın anne dili Türkçe olmayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine pozitif yönde etki edip artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde Brayko (2013)'ün de benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Brayko'da çalışmada etkileşimli okumanın anne dili ana dilinden farklı olan ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama ile kelime hazineleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı süreç içerisinde öğrencilerin aktif olmalarının, anında dönüt almalarının, soru sorulmasına fırsat verilmesinin ve kelime anlamları üzerinde yapılan sohbet imkânı bulmalarının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğunu ifade etmektedir.

Meller, Richardson ve Hatch (2009) tarafından belirtilene göre, etkileşimli okuma sırasında öğretmen, okumayı modelleyerek öğrencilere okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında anlama becerilerini geliştirmeleri için çeşitli stratejiler öğretir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere kitap hakkında tahminlerde bulunmayı, zihinsel sorgulamalar yapmayı, tahminleri kontrol etmeyi, bağlantılar kurmayı, özetlemeyi ve ana temayı oluşturup değerlendirmeyi gösterir. Bu yöntemler, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmelerine yardımcı olur.

Etkileşimli okuma uygulamalarında öğretmen, okumayı durdurduğu zamanlarda öğrencilere hikâye ile kendi yaşamları arasında bağlantılar kurma ve okunan diğer metinlerle ilgili çıkarımlar yapma fırsatı sunar. Bu yöntem, anlama stratejilerini kullanarak öğrencilerin hikâye ile bağlantı kurmalarını ve dolayısıyla hikâyeyi daha kolay anlamalarını sağlar (Scharlach, 2008). Ceyhan (2019), ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle 11 hafta süren etkileşimli okuma uygulamaları gerçekleştirerek, öğrencilere anlama stratejileri öğretmiş ve bilinmeyen kelimeleri kelime duvarı kullanarak öğretmiştir. Araştırma, öğrencilerin etkileşimli okumalar sayesinde öğrendikleri stratejileri metinlerde uygulayabildiklerini ve bu sayede okuduğunu anlama düzeylerinin arttığını göstermiştir. Ayrıca, düzenli olarak yapılan etkileşimli okumaların, cümle karmaşıklığını aşma konusunda öğrencilere yardımcı olduğunu ve okuduğunu anlama ile okumaya yönelik olumlu tutumları teşvik ettiğini belirtmiştir (Silvern, 1985). Bu nedenle, etkileşimli okumanın kullanılması özellikle anne dilinden farklı bir dil öğrenenler için yeni kelimelerin kazanılmasına katkı sağlayarak okuduğunu anlamayı destekler (Collins, 2005).

Etkileşimli okuma, küçük çocukların kelime hazinelerini okuma esnasında sorgulama yoluyla genişletmeye odaklanır, kelime hazinesi de okuma için önemli bir ön koşul olduğundan dolayı okunan metnin anlamlandırılmasına yardımcı olur (Morgan & Meier, 2008). Dolayısıyla, etkileşimli okuma ile kazanılan kelime bilgisi, yalnızca okuduğunu anlamayı değil, aynı zamanda gelecekteki okuma başarılarını da önemli ölçüde destekler (Farkas & Beron, 2004). Justice, Meier ve Walpole (2005) deneysel çalışmalarında, etkileşimli kitap okumanın faydalarını en üst düzeye çıkarmada kritik bir özelliğin, metni yalnızca seslendirmekle kalmayıp, metin dışı konuşmalar yoluyla çocukların okuduğunu anlama ve dil becerilerini geliştirmek olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca, anne dilinden farklı bir dil olarak İngilizce öğrenen çocukların genellikle kelime gelişimlerinin yavaş ilerlediği ve bu durumun ilerleyen dönemde okuduğunu anlama düzeylerinin azalmasına yol açtığını belirtmişlerdir. (August, Carlo, Dressler & Snow, 2005). Nitekim Farkas ve Beron (2004) etkileşimli okuma uygulamalarıyla özellikle anne dilinden farklı bir dil öğrenen çocukların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Ryhn ve Staden (2018) yarı deneysel çalışmalarında, etkileşimli okumanın anne dili İngilizce olmayan 4., 5. ve 6. sınıf Afrikalı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Ergül, Akaoğlu, Karaman ve Sarıca (2017) izleme çalışmalarında

etkileşimli okumanın uzun dönem sonuçlarını inceleyerek, bu yöntemin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığını tespit etmişlerdir. Yıldırım (2023) etkileşimli okumanın ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunun anlama becerilerine etkisini araştırdığı çalışmada dokuz hafta süren uygulama sonucunda etkileşimli okumanın çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Alinyazında incelenen araştırmalar ve mevcut araştırma etkileşimli okuma uygulamalarının anne dili farklı öğrenciler başta olmak üzere dezavantajlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırdığı sonucunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla etkileşimli okumanın öğrencilerin aktif katılımına fırsat vermesi, okuma stratejisi kullanımı, yeni kelimelere maruz bırakması, metin içi-metin dışı konuşmalara fırsat vermesi gibi katkılarında dolayı okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, etkileşimli okumayı uygulayan öğretmenler, sesli düşünme fırsatı sunarak öğrencilerin daha iyi anlamalarına yardımcı olurlar. Bu süreçte, öğrencilerin tahminler yapmalarını, ön bilgileri harekete geçirmelerini, özetleme yapmalarını ve ana fikir, yer, zaman, hikâyede geçen problem durumu ve çözüm ile ana ve yan karakterler gibi hikâye bileşenleri hakkında sorular sormalarını sağlarlar. Ders sırasında yönetilen bu süreç sayesinde öğrenciler, düşünmeye teşvik edilir ve metinle baş başa kaldıklarında anlamalarını geliştirmek için hangi unsurlara dikkat etmeleri gerektiğini öğrenirler.

Araştırma sonucunda etkileşimli okumanın anne dili Türkçe olmayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, etkileşimli okumanın okuma motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiştir ve mevcut bulgular, etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmadaki önemini vurgulamaktadır. Whitehurst ve Lonigan (1998), etkileşimli okumanın okuma motivasyonunu etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Geleneksel okumanın aksine, etkileşimli okumada rollerin değişmesi, dinleyicilerin zaman zaman okuyucu olması ve okuyucuların da dinleyici rolüne geçmesi okuma sürecini daha zengin ve aktif kılmaktadır. Bu özellik, etkileşimli okumanın öğrencilerin merakını, isteklerini ve ilgilerini harekete geçirdiğini ortaya koymaktadır (Blom Hoffman, O'Neil Pirozzi & Cutting, 2006). Dolayısıyla, etkileşimli okumanın okuma motivasyonunun gelişiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Alinyazında, etkileşimli okumanın okuma motivasyonunu artırıcı etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu bulguları desteklemektedir. Örneğin, Sun (2020) çalışmada, etkileşimli okumanın anne dili İngilizce olmayan Tayvanlı ortaokul öğrencilerinin okuma ilgi ve meraklarını artırarak okuma motivasyonlarını yükselttiğini tespit etmiştir. Thomas, Colin ve Leybaert (2020) ise, etkileşimli okuma uygulamalarının anne dili farklı ve düşük sosyoekonomik gruba sahip okul öncesi çocukların okuma motivasyonunu ve dil becerilerini

geliştirdiğini belirtmiştir. Ceyhan (2019), ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü 11 hafta süren etkileşimli okuma uygulamaları sonucunda, öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinde belirgin bir artış gözlemiştir. Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan (2021) ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, etkileşimli okumanın okuma motivasyonunu artırdığını ve öğrencilerin okumaya olan isteklerini teşvik ettiğini ortaya koymuşlardır.

Morgan (2009), etkileşimli okuma derslerinin farklı kültür ve gruptan gelen öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve meraklarını harekete geçirerek okuma motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir. Morrison ve Wlodarczyk (2009) ise, öğrencilerin okuma metinleriyle ilgili yüksek etkileşim, aktif katılım ve sosyal etkileşimlerin okuma motivasyonuna katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır.

Bu bulgular, etkileşimli okumanın sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda okuma motivasyonunu da geliştirebileceğini göstermektedir. Etkileşimli okuma uygulamaları, öğrencilerin aktif katılımını ve metinle ilgili etkileşimini teşvik ederek okuma motivasyonlarını artırır. Bu, öğrencilerin okuma süreçlerine daha fazla ilgi göstermelerini ve okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir.

Etkileşimli okumanın anne dili Türkçe olmayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Ancak, deney grubunun kelime hazinesi gelişim düzeyinin kontrol grubundan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun kelime hazinesindeki gelişimin büyük ölçüde yoğun kelime öğretimi uygulamalarına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, etkileşimli okumanın anne dili Türkçe olmayan çocukların kelime hazinelerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Etkileşimli okuma, çocukların kelime hazinelerini genişletirken, okuma ve dinleme becerilerinde de belirgin bir gelişme sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Petchprasert (2013) ve Brayko (2013) gibi önceki çalışmalarla uyum göstermektedir ve etkileşimli okumanın kelime öğrenme sürecindeki önemini desteklemektedir.

Etkileşimli okumanın başarısında metin dışı konuşmaların rolü kritik bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Sorular ve açıklamalar yoluyla yapılan bu konuşmalar, çocukların okuma sırasında kavramları ve kelimeleri daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Mol vd., 2008; Van Kleeck, 2008). Ayrıca, kitap okuma sırasında yetişkinlerin ve çocukların kelimelerin anlamları hakkında yaptığı konuşmalar, çocukların kelime hazinelerini artırmaktadır (Wasik vd., 2002).

Bu çalışmada, etkileşimli okumanın yalnızca kelime hazinesi gelişimi üzerinde değil, aynı zamanda çocukların üst düzey zihinsel aktiviteleri gerektiren konuşmaların zenginliğinde de olumlu etkiler oluşturduğu gözlemlenmiştir. Moore (2014) tarafından vurgulanan resimli çocuk kitaplarının sunduğu zengin kelime hazinesi ve kelime çeşitliliği, çocukların kelime öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Resimlerin metinle etkileşimde bulunarak çocuklara kelimelerin

anlamlarını daha somut bir şekilde öğretmesi, öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir.

Bu bağlamda, resimlerin kelime öğretimi üzerindeki etkisi, etkileşimli okuma sürecinde önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır. Resimli kitaplar, çocukların soyut kavramları somut hale getirmesine yardımcı olarak, kelime öğrenimini destekler ve pekiştirir (Wasik & Bond, 2001). Resimlerin, metinlerle uyumu çocukların okuma motivasyonlarını artırmakta ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirmektedir.

Sonuç olarak, etkileşimli okuma yönteminin çocukların dil becerileri ve kelime hazineleri üzerindeki olumlu etkileri, eğitim uygulamaları ve müfredat geliştirme süreçlerinde dikkate alınmalıdır. Bu yöntemlerin, özellikle anne dili farklı olan ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklar için sağladığı fırsatlar, eğitimde kalitenin artmasında önemli bir araçtır (Sun, 2020; Thomas, Colin & Leybaert, 2020).

**Ethics Committee Approval:** Ethical approval was obtained from Gazi University Ethics Committee (Date: 25.01.2022, Number: E-77082166-302.08.01-285760).

**Informed Consent:** Written informed consent was obtained from the teachers and students participating in this study.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Author Contributions:** Concept - MÖ, SA; Design - MÖ, SA; Supervision - SA; Resources - MÖ, SA; Data Collection and/or Processing - MÖ; Analysis and/or Interpretation - MÖ, SA; Literature Search - MÖ; Writing Manuscript - MÖ, SA; Critical Review - SA.

**Conflict of Interest:** The authors have no conflicts of interest to declare.

**Financial Disclosure:** The authors declared that this study has received no financial support.

**Use of Artificial Intelligence:** Artificial intelligence tools were not utilized in any stage of this study.

## References

- Akka, F. (2021). *The effectiveness of an interactive book reading program to support receptive language development in Syrian children aged 48–66 months* (Master's thesis, Hacettepe University, Institute of Educational Sciences). Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Interactive book reading: Effects on receptive and expressive language skills of children in need of protection. *Ilkogretim Online*, 13(2), 622–639. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2014.3951>
- Akyol, H. (2011). *Teaching reading and writing in Turkish*. Ankara: Pegem.
- Ateş, S., & Öztürk, M. (2024). Examination of studies focusing on children whose mother tongue is not Turkish. *Turkish Journal of Education*, 22(2), 1266–1286. <https://doi.org/10.37217/tebd.1454712>
- Avcı, M., & Kurudayıoğlu, M. (2022). A bibliometric analysis of bilingualism studies in Turkey. *Journal of Mother Tongue Education*, 10(1), 252–265. <https://doi.org/10.16916/aded.1030651>
- Birsch, J. R. (2011). *Multisensory teaching of basic language skills*. Maryland: Brookes.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2018). The effect of interactive story reading on children's language development.

- Kastamonu Journal of Education*, 26(1), 201–208. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865>
- Brannon, D., & Daukas, L. (2014). The effectiveness of dialogic reading in increasing English language learning preschool children's expressive language. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.319>
- Bradley, M. (2016). What's reading got to do with it. *Reading Improvement*, 53(3), 107–113. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112174>
- Brayko, K. (2013). *Reading and relationships: Leveraging community strengths in a cross-age, bilingual, dialogic reading intervention* [Doctoral dissertation, University of Washington College of Education].
- Chatterjee, S., Kar, B. R., & Awasthy, S. (2014). Biliteracy and reading acquisition in Hindi and English among normally progressing readers and dyslexics. *Asia Pacific Journal of Research*, 1(15), 77–89.
- Ciğerci, F. M. (2020). Metaphorical perceptions of primary school students whose first language is not Turkish. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 227–237.
- Cole, M. W., Dunston, P. J., & Butler, T. (2017). Engaging English language learners through interactive read-alouds: A literature review. *English Teaching: Practice & Critique*, 16(1), 97–109. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2015-0101>
- 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>
- Çetinkaya, F. Ç., 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://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.13>
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Interactive reading and vocabulary knowledge. *The Journal of International Social Research*, 11(60), 705–715. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2825>
- Foorman, B. R., Petcher, Y., & Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1–10. *Learning and Individual Differences*, 63, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018>
- Güneş, F. (2014). *Teaching Turkish: Approaches and models*. Ankara: Pegem.
- Guthrie, J. T., Taboada, A., & Coddington, C. S. (2007). Engagement practices for strategy learning in Concept-Oriented Reading Instruction. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 241–266). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 195–214). International Reading Association.
- Hickman, P., Pollard-Durodola, S., & Vaughn, S. (2004). Storybook reading: Improving vocabulary and comprehension for English-language learners. *The Reading Teacher*, 57(8), 720–730. <https://doi.org/10.1598/RT.57.8.4>
- Kurniaman, O., Zufriady, Z., Mulyani, E. A., & Simulyasih, N. (2018). Reading comprehension skill using graphic organizer for elementary school students. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education*, 1(2), 75–80. <https://doi.org/10.33578/jtle.v1i2.5876>
- Laufer, B. (1998). *The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different?* *Applied Linguistics*, 19(2), 255–271. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 11–16. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.4.11-16>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Virginia: University of Virginia.
- Nation, I. S. P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136–145. <https://doi.org/10.10125/66705>
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oslund, E. L., Clemens, N. H., Simmons, D. C., & Simmons, L. E. (2018). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. *Reading and Writing*, 31(2), 355–379. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9788-3>
- Petchprasert, A. (2013, December). Impacts of parents' backgrounds, beliefs about English learning, and a dialogic reading program on Thai kindergarteners' English lexical development. Paper presented at the *International Conference on Language and Communication*, National Institute of Development Administration, Bangkok.
- Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016). How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229–240. <https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Praveen, S. D., & Rajan, P. (2013). Using graphic organizers to improve reading comprehension skills for the middle school ESL students. *English Language Teaching*, 6(2), 155–170. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p155>
- Proctor, C. P., Daley, S., Louick, R., Leider, C. M., & Gardner, G. L. (2014). How motivation and engagement predict reading comprehension among native English-speaking and English-learning middle school students with disabilities in a remedial reading curriculum. *Learning and Individual Differences*, 36, 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.003>
- Rhyn, A., & van Staden, A. (2018). Interactive storybook reading as an intervention strategy to support ESL learners' reading comprehension. In *Proceedings of EDULEARN18 Conference* (pp. 10182–10186). IATED.
- Sabbah, S. S. (2017). The effect of jigsaw strategy on ESL students' reading achievement. *Arab World English Journal*, 7(1), 445–458. <https://doi.org/10.24093/awej/vol7no1.27>
- Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D., & Koç, A. (2020). The impact of preschool education on initial reading and writing process of students whose native language is not Turkish. *Pamukkale University Journal of Education*, 48, 105–129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.509817>
- Tetik, G., & İşikoğlu Erdoğan, N. (2017). The effects of dialogic reading on 48–60 months old children's language development. *Kastamonu Education Journal*, 25(2), 535–550. <https://doi.org/10.16992/kefdergi.313575>
- 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>
- Türkben, T. (2018). An evaluation of postgraduate studies in the field of teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Turkish Literature, Culture and Education*, 7(4), 2464–2479. <https://doi.org/10.16916/ijtlice.396905>
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Zimmerman, K. (2005). Newly placed versus continuing students: Comparing vocabulary size. *TESL Reporter*, 38(1), 52–60.