



Etkileşimli Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutum ve Yazma Motivasyonlarına Etkisi

Ergün YURTBAKAN¹

Özet

Bu araştırma, etkileşimli okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Karma yöntemin açıklayıcı deseninden yararlanılan çalışmanın nicel kısmında yarı deneysel desenden, nitel kısmında ise özel durum çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışmaya Trabzon ilinin Maçka ilçesinde bulunan bir ilkokulun 4. sınıf düzeyindeki 6 şubesiinden 2'si rastgele deney (18 öğrenci) ve kontrol grubu (17 öğrenci) olarak atanmıştır. Çalışmadaki veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Çalışmadaki nicel veriler "Yazma tutum Ölçeği" ve "Yazma Motivasyonu Ölçeği", nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Çalışmanın nicel bölümündeki veriler Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testi ile analiz edilirken nitel bölümündeki veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve motivasyonlarında etkileşimli okuma uygulaması ile geleneksel okuma karşılaştırıldığında anlamlı farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarında etkileşimli okuma uygulamasının geleneksel okumaya göre daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencileri, okuma ve yazmayı eğlenceli hale getirmesi nedeniyle etkileşimli okuma uygulaması ile yazma çalışmalarını tercih ettiklerini ve yazma çalışmalarının etkileşimli okuma uygulaması ile yapılmasını istediklerini ifade etmiştir.

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi
25/11/2023
Kabul Tarihi
26/04/2024
Yayın Tarihi
.././20..

**Anahtar
Kelimeler**
Etkileşimli
okuma,
Yazma,
Motivasyon,
Tutum,

¹ Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0001-8811-6320>, ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr

Atıf:

Yurtbakan, E. (2024). Etkileşimli okumanın ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve yazma motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 63, 132-157. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1396108>

Giriş

Öğrencilerin ilkokula başlamalarıyla birlikte ilk okuma ve yazma eğitimleri; dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmaları ile başlamaktadır. Daha sonra sesi hissetme, tanıma, ayırt etme, seslerden hece, hecelerden, kelime, kelimelerden cümle oluşturma, metin okuma gibi aşamalardan geçmektedir. Öğrencilerin bağımsız okuma ve yazma çalışmaları ile ilk okuma ve yazma süreci son bulmaktadır. Öğrencilerin okuma ile yazma becerilerinde başarılı olmalarında ilk okuma ve yazma sürecinde geçirdikleri yaşantılar önemli rol oynamaktadır. Örneğin, ilk okuma ve yazma sürecinde öğretmenlerin okuma ve yazmaya geçmede aceleci davranışları ve öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurmamaları öğrencilerinin okuma ile yazma başarılarını ve okuma ile yazmaya yönelik duygularını olumsuz etkilemektedir (Çayır, 2017; Demir ve Ersöz, 2016).

Öğrencilerin yazma başarılarında yazma motivasyonu ve tutumu önemli rol oynamaktadır (Brown ve diğerleri, 2011; Hess ve Wheldall 1999; Wright, Hodges, Dismuke ve Boedeker, 2020). Yazma tutumu, yazma sırasında kişinin kendini mutlu hissetme durumuna bağlı eğilim olarak tanımlanmaktadır (Graham ve diğerleri, 2007). Yazma tutumu, öğrencilerin yeni öğrendiği bilgilerini, duygularını ve yaşadıklarını yazmaya karşı istekli olmaları açısından önem arz etmektedir (Tavşanlı ve diğerleri, 2019). Ancak öğrencilerin yazma tutumlarının gelişmesi için yazma konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri ve yazmaya karşı kaygı duymamaları gerekmektedir (Bulut, 2017; Temel ve Katrancı, 2019). Öğrencilerin yazma konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri çok sık yazma çalışmaları yapmalarına, yazdıklarını aileleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile paylaşmalarına, yazdıkları hakkında olumlu ya da yapıcı geribildirimler almalarına bağlı olabilir. Öğrencilerin yazma çalışmalarının öğretmenleri tarafından desteklenmemesi, yazdıkları hakkında arkadaşları tarafından küçük düşürücü dönütler verilmesi öğrencide yazma kaygısı oluşturabilir. Hatta öğrencinin ilgi duyduğu alanların dışında yazma çalışmalarına zorunlu tutulması, öğrencilerin yazma konusunda korku ve üzüntü duymalarına neden olabilir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Bunların sonucunda öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum sergiledikleri, yazmayı çoğunlukla sıkıcı, zahmetli bir iş olarak algıladıkları ve yazma isteklerinin azaldığı görülmektedir (Boscolo ve Gelati, 2007; Sarkhoush, 2013). Öğrencilerin yazma tutumu konusunda sergiledikleri olumsuzluklarla baş edebilmek için ise ailelerin çocuklarına yazma konusunda model olmaları, birlikte yazma çalışmaları düzenlemeleri ve çocuklarını günlük tutmaya teşvik etmeleri, öğretmen ve okul idaresinin ise öğrencilere model olmalarının yanında öğrencileri iş birlikli yazmayı keyifli hale getirici etkinlikler yapmaları gerekmektedir (Eminoğlu ve Bağçeci, 2020; Erdoğan, 2018; Sarıkaya, 2021).

Öğrencilerin yazma başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri olan yazma tutumunu en çok yazma motivasyonunun etkilediği tespit edilmiştir (Türkben, 2021). Öğrencilerin yazma isteğinin oluşması ve yazma sürekliliğinin sağlanması için yazma motivasyonunun olması gerekmektedir (Takımcıgil Özcan, 2014). Yazma motivasyonu; öğrencilerin okul öncesi eğitimi almalarından, yazılacak konunun zorluk düzeyinden, konu hakkında bilgi sahibi olmalarından etkilenmektedir (Karaman ve Mutluemir, 2023; Tekşan ve Süğümlü, 2018). Öğrencilerin yazma isteği ve ilgisinin uyandırılması için olumlu yazma ortamlarının oluşturulması, öğrencilere sık sık yazma çalışmaları yaptırılması, yapılan yazma çalışmalarının teknoloji ile desteklenmesi ve öğrencilere yazdıkları hakkında geribildirimler verilmesi gerekmektedir (Bruning ve Horn 2000; Guthrie ve Richardson, 1995; Hidi ve Boscolo, 2006; Karatay, 2013). Hatta öğrencilerin yazma motivasyonu ve tutumunda etkili olduğu ispatlanan okuma motivasyon ve tutumunun da geliştirilmesi (Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2022; Ünal ve İşeri, 2012; Yıldız ve Kaman, 2016) faydalı olabilir.

Okuma motivasyonunu ve tutumunun gelişmesinde etkili olan etkileşimli okuma uygulaması (Karadoğan, 2020; Yurtbakan ve diğerleri, 2021), yazma motivasyon ve tutumunun gelişmesinde de etkili olabilir. Çünkü etkileşimli okumada rehber olan öğretmen okunan hikâye hakkında sorular sorarak öğrenciyi okuma sürecine aktif dâhil etmekte, soruları cevaplama konusunda cesaretlendirmekte ve verdikleri yanıtlar hakkında anında geribildirimler vermektedir (Cohrssen ve diğerleri, 2016; Hargvare ve Senechal, 2000; Regur, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu sayede öğrenciler etkileşimli okumada okunan hikâyedeki bilgileri sorular aracılığı ile kendi zihinsel yapılarına göre biçimlendirerek kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir (Schunk, 2014). Etkileşimli okumada okuma öncesi, sırası ve sonrasında sorulabilen sorular gerek yazma tutumunda gerekse yazma motivasyonunda önemli etken olan yazılacak konu hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bunun yanında etkileşimli okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan canlandırmalar, oyunlar ve yazma çalışmaları (Yurtbakan, 2022) öğrenciler için olumlu bir yazma ortamının oluşturulmasını sağlamakta ve öğrencilerin ilgi duydukları alanda yazmalarına fırsat sağlamaktadır.

Literatürde ilkökul öğrencilerinin yazma motivasyon ve tutumlarını; yazma tutum, motivasyon, başarı, kaygı, eğilimleri, aralarındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Banerjee ve diğerleri, 2016; Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu, 2022; Graham ve diğerleri, 2007; Temel ve Katrancı, 2019; Ulu, 2018; Vaknin-Nusbaum ve diğerleri, 2020; Wright ve diğerleri, 2020; Yıldız ve Kaman, 2016). Öğrencilerin yazma motivasyon ve tutumlarını geliştirmek için ise öğrencilere yazdıkları

hakkında geribildirimler vermenin, yazma öncesi etkinliklerinin, aile destekli yazma, üst bilişsel stratejiler kullanarak, ters yüz eğitimle yazma, iş birlikli yazma, yaratıcı yazma, sosyal ağlarda yazma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Alberth, 2019; Ebadijalal ve Moradkhani, 2023; Erbilen ve Temizkan, 2021; Erdoğan, 2018; Erol ve Kavruk, 2021; Özber ve diğerleri, 2022; Sarikaya, 2021; Shang, 2023; Yu ve diğerleri, 2020). Etkileşimli okuma ile ilgili çalışmaların ise ilkökul öğrencilerinin hikaye anlatma, okuma motivasyonunu, tutumunu, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapıldığı görülmektedir (Bütün, 2023; Ceyhan, 2019; Durmaz, 2020; Karadoğan, 2020; Kotaman, 2008; Sezer, 2021; Uğur, 2022; Yıldırım, 2023; Yurtbakan 2022; Yurtbakan ve diğerleri, 2021). Etkileşimli okumanın dinleme, konuşma ve okuma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi yazma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmemiş olması çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca okuma ile yazma motivasyonu ve tutumu arasında bulunan ilişkinin okuma motivasyonu ve tutumunda etkililiği ispatlanan etkileşimli okuma uygulaması ile sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışmada, etkileşimli okuma uygulamalarında öğrencilerin ilgi alanlarına uygun yazma çalışmalarına yer verilmesi, yazacakları konular hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak sorular sorulması ve öğrencilerin yazdıkları hakkında geribildirimler almaları ile yazma sürecine etkin katılımını destekleyici planlı etkinliklerin bulunması yazma motivasyonu ve tutumunu geliştirmesi adına önem arz etmektedir. Bu önemle çalışmada, etkileşimli okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla çalışmada alttaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlkökul 4. sınıf öğrencilerinin;

1. Yazma tutumlarında geleneksel okumaya göre etkileşimli okuma ile yazma çalışmaları etkili midir?
2. Yazma motivasyonlarında geleneksel okumaya göre etkileşimli okuma ile yazma çalışmaları etkili midir?
3. Yazma tutumlarının kalıcılığında geleneksel okumaya göre etkileşimli okuma ile yazma çalışmaları etkili midir?
4. Yazma motivasyonlarının kalıcılığında geleneksel okumaya göre etkileşimli okuma ile yazma çalışmaları etkili midir?
5. Etkileşimli okuma ile yazma çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Etkileşimli okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, karma yöntemin açıklayıcı deseninden yararlanılmıştır. Karma yöntem;

çevremizdeki karmaşık, çok boyutlu olaylara dayanmakta ve nicel ile nitel yöntemler birlikte kullanılır. Açıklayıcı deseninde, nicel yöntemlerle veriler toplanmasının ve analiz edilmesinin ardından nitel veriler toplanır. Çalışmada nicel verilerin toplanmasında yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Yarı deneysel desene deney ve kontrol grubu bulunan deneysel çalışmalarda seçkisiz atamanın yapılamadığı durumlarda başvurulmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Nicel verilerin toplanmasının ve analiz edilmesinin ardından nitel veriler toplandı. Çalışmanın nitel kısmında ise durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışmasında bir problemin ayrıntılı bir şekilde derinlemesine incelenmesine fırsat tanınır ve araştırmacıya durum veya çok özel bir konu üstünde yoğunlaşma fırsatı sağlanır (Creswell, 2018; Çepni, 2018). Çalışmada yazma motivasyonu ve tutumu ön test olarak uygulandıktan sonra etkileşimli okuma uygulaması yapıldı. Daha sonra ölçekler son test ve kalıcılık testi olarak uygulandı. Analizler sonucunda sadece yazma tutumu kalıcılık testinde deney grubu lehine anlamlılık çıkması üzerine öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilerek etkileşimli okuma ile yazma çalışmaları hakkında bilgi alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya, Trabzon ilinin Maçka ilçesinde bulunan bir ilkokulda bulunan altı sınıftan ikisi (bir deney, bir kontrol grubu) rastgele seçilmiştir. Daha sonra yine rastgele örnekleme yöntemi ile iki gruptan biri kontrol diğeri de deney grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 18 (10 kız, 8 erkek), kontrol grubunda 17 öğrenci (10 kız, 7 erkek) bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma motivasyonu ve tutumunda denk olma durumuna ait analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Yazma Motivasyonu ve Tutumu Denklik Durumu

Ölçekler	Boyut	Gruplar	N	X	SS	Levene		t	p	
						F	p			
Tutum	Tutum	Kontrol	17	2,12	,18	1,82	,19	-	1,748	,09
		Deney	18	2,21	,15					
Motivasyon	İçsel	Kontrol	17	2,98	,69	,225	,64	-	1,293	,21
		Deney	18	3,28	,67					
	Özdeşleşmiş dışsal	Kontrol	17	3,55	,41	,370	,55	-	1,543	,12
		Deney	18	3,30	,55					
	Dışsal	Kontrol	17	2,41	1,04	3,51	,07	-	1,947	,06
		Deney	18	3,00	,73					
Toplam	Toplam	Kontrol	17	2,98	,41	1,32	,26	-	1,297	,20
		Deney	18	3,19	,54					

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutum ve motivasyonu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$), yani grupların yazma motivasyonu ve tutumu konusunda birbirine denk olduğu görülmektedir.

Çalışmada Kullanılan Ölçme (Veri Toplama) Araçları

Çalışmadaki veriler “Yazma Tutum Ölçeği”, “Yazma Motivasyon Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme aracı ile toplanmıştır.

Yazma Tutum Ölçeği

Erdoğan’ın (2012) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemek için geliştirdiği ölçeğin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygunluğu Sarıkaya (2021) tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya konmuştur. Analizin sonucunda $\chi^2/sd=2.28$, RMSEA=.073, NFI=.94, NNFI=.96, SRMR=.058, RFI=.92, RMR=.078, AGFI=.85, IFI=.96, GFI=.88, CFI=.96 değerlerine ulaşılmış ve ölçeğin geçerli olduğu tespit edilmiştir. Tek boyutlu olan ve üçlü likert tarzda hazırlanan ölçekte 22 soru bulunmaktadır. Ölçekten en az “22”, en fazla “66” puan alınabilmektedir. Çalışmada Cronbach alpha değeri ,71 çıkmıştır.

Yazma Motivasyonu Ölçeği

Guay ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ölçek Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek; okuma, yazma ve matematik alanlarına yönelik geliştirilmiştir. Ölçek; dışsal, özdeşleşmiş dışsal ve içsel motivasyon olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin yazma motivasyonu faktöründe 9 madde yer almaktadır. Ölçekten en az “9”, en fazla “27” puan alınabilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda $\chi^2 /sd = 443.04/288$; $p<.05$ sonuçlarına ulaşılmıştır. Geçerliliği ispatlanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach alpha hesaplaması ile yapılmış ve .70 sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ise ölçeğin Cronbach alpha değeri .83 çıkmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Aracı

İlkokul öğrencilerinin yazma tutum ve motivasyonlarını geliştirmek için yapılan etkileşimli okuma hakkında görüşlerini almak için hazırlanmıştır. Görüşme aracında dört soru bulunmaktadır. Öğrencilere; “Yazma hakkında ne düşünüyorsunuz, etkileşimli okuma yaparken yaptığınız yazma çalışmaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir, öğretmenler çocuklara etkileşimli okuma ile yazma eğitimi versin mi, neden; etkileşimli okuma ile mi yoksa öğretmenlerinin her zamanki kullandıkları yöntemlerle mi yazma çalışması yapmak istersiniz, neden?” soruları sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Çalışmadaki veriler 2022-23 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Uygulamaya önce kitap seçimi ile başlanmıştır. “Kitap seçiminde; öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri, hazır bulunuşluk düzeyleri, özel durumları (ayrılık, korku, boşanma, ölüm vb.) dikkate alınmıştır. Bunun yanında öğrencilerin ilgilerini çekebilecek nitelikte resimleme özelliklerine sahip kitaplar seçilmiş, kitabın olay örgüsünün öğrencilerin dikkatlerini ve ilgilerini çekebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.” (Yurtbakan ve diğerleri, 2021).

Üç ilk okuma ve yazma alanı uzmanının ve daha önce etkileşimli okuma uygulaması yapan iki sınıf öğretmenin kitap seçimi konusunda görüşleri alınmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından etkileşimli okuma uygulamasına yönelik her bir kitap için etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan bu etkinlikler, ilk okuma ve yazma öğretimi konu alanı uzmanına ve sınıfında etkileşimli okuma uygulaması yapan sınıf öğretmenlerinin onayına sunulmuştur. Kitaplar öğrencilerin hem yazma becerilerini hem de yazmaya yönelik olumlu duygularını geliştirecek nitelikte olan türlerden seçilmeye çalışılmıştır.

Etkileşimli Okuma Uygulaması

Öğrencilerin yazma motivasyon ve tutumlarının gelişiminde etkileşimli okumanın etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışma kapsamında kullanılan kitapların listesi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Etkileşimli Okuma Uygulaması ile Okunan Kitapların Listesi

Kitap Adı	Yazar	Tür	Konu	Yazma Çalışması
Kelime Koleksiyoncusu	Peter H. Reynolds	Hikâye	Kelimelerin önemi	Kelimelerin Dünyamızı Zenginleştirmesi Konulu Şiir Yazma
Depremde Kendimizi Nasıl Koruruz?	Ayşen Oy	Bilgilendirici Metin	Deprem	Doğal Afet Ve Deprem Konulu Bilgilendirici Metin Yazma
Antartika Maceraları	Sinan Yirmibeşoğlu Özgün Oktar	Çizgi Roman	Canlılar alemi	Kuşların Göç Etmesi Konulu Hikâye Yazma
Evet Yapabilirim! Ceren Ve Tekerlekli Sandalyesi	Kendra J. Barret Jacqueline B. Toner Claire A.B. Freeland	Hikâye	Engel ve sosyalleşme	Hikâye Kitabının Resimleri Kullanılarak Kendi Hikâye Kitaplarını Yazma
Yeşil Köpek	Melinda Luke	Hikâye	Araştırma	Hikâye Kitabında Anlatılanları

				Gazete Şeklinde Yazma	Haberi
Keloğlan Oruç Peşinde	Merve Gülcemal	Hikâye	Merak	Ramazan Akrostişi,Kendi Manisi Oluşturma,Ramaza n Tebriği Yazma	
İnci'nin Büyük Yarışı	Theresa Martin Golding	Hikâye	Engel ve mücadele	Peyami "Engelleri Yollarımızı Tıkayan Şeyler Olarak Görmeyin. Onları Size Uçmayı Öğretecek Fırsatlar Olarak Görün." Sözü İle İlgili Kompozisyon Yazma	Safa'nın
İtfaiyeci Cem	Gina Bellisairio	Hikâye	Gezi- gözlem	Trabzon Trafik Eğitim Parkı Gezisi İle İlgili Gezi Yazısı Yazma	Çocuk

Etkileşimli okuma uygulaması ile yazma motivasyonunu ve tutumunu geliştirmek için yapılan uygulama örneği altta sunulmuştur.

Kitabın Adı: İNCİ'NİN BÜYÜK YARIŞI
Yazarı: Theresa Martin Golding
Konu: Engel ve Mücadele

Okuma Öncesi Etkinlikleri

- 1)Öğrenciler, kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda hilal şeklinde oturtulur.
- 2) Ortamda öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak farklı uyarılar ortadan kaldırılır.
- 3) Kitap öğrencilere gösterilerek başlık okunur. Kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekilerek kitabın konusu tahmin ettirilir ve öyküde ne tür olaylar olabileceği hakkında öğrencilerden görüş alınır.
- 4)Kitabın yazarının, çizerinin adı okunur ve yazar ile yayınevi hakkında bilgilendirme yapılır.

Okuma Sırası Etkinlikleri

Çocukların öykü hakkındaki yorumları dinlenir. 7. sayfadaki İnci'ye ait tanıtım bilgilerinin neden verildiği soruldu, sayfadaki afişin neden

orada olduğu hakkında tahmin yürütmeleri istenir. 8. sayfada çocukların hedeflerini düşünmeleri istendi onlara küçük kağıtlar dağıtılarak hedeflerini yazmaları istenir. 9. sayfada karşımıza çıkan astım hastalığı ve çevrelerinde astım hastası olan kişilerin olma durumu ve çevresinde astım hastası olan kişilerin ne tür zorluklar yaşadıkları sorulur. Astım hastalığı hakkında bilgi verilir ve öğrencilerden astım hastasının davranışlarını canlandırmaları istenilir. Sonrasında astım hastalarının kullandığı sprey gösterilerek ilerleyen sayfalarda İnci'nin onu kullanmak durumunda kalıp kalmayacağı ile ilgili tahminlerini yazmaları istenir ve yazdıkları tahminler paylaşılır. "Öğretmenin turta yeme yarışmasına yönlendirmesinin İnci'nin hedefinin değişmesine etkisi olur mu?" sorusu sorulur. 12. sayfada İnci'nin babasının yanına koşarak gelişi, nefes alışı, konuşması canlandırılır. 13. sayfada "Babasının yarış hakkındaki fikri ne olmuştur? (O da turta yeme yarışmasına mı yönlendirmiştir?)" sorusu sorularak tahminlerini yazmaları istenir. 14. sayfada "Hedefimize ulaşmak için çabalarken zorbalığa uğrarsanız nasıl davranırsınız?" sorusu sorularak cevaplarını yazmaları istenir. Ardından cevapları arkadaşları ile paylaşılır. 16-17. sayfada İnci'nin yaşadığı rahatsızlığı canlandırmaları istenir. Berna hemşirenin yarışla ilgili fikri hakkında tahminlerini yazmaları istenir. 19. sayfada "İnci'nin yerinde sen olsaydın doktora nasıl bir soru sorardın?" sorusu sorularak öğrencilerin soracakları soruları yazmaları istenir ve sonrasında sorularını arkadaşlarına sorarak cevaplamaları istenir. Doktorun tavsiyesinin ne olabileceğini tahmin edip yazmaları istenir ve yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. 22. sayfada "İnci çalışmalarında umutsuzluğa kapılıyor." cümlesi okunduktan sonra "Siz umudunuzu kaybedince ne yaparsınız?" sorusu sorulur ve cevaplarını yazmaları istenir. Cevapları arkadaşlarıyla paylaşılır. Öğrencilere İnci'nin yaşadığına benzer bir durum yaşama durumları sorulur ve cevaplarını yazmaları istenir. Ardından "Böyle bir durumda duygularımız nasıl olurdu?" sorusu sorulur ve yapılan duygu maskelerini takıp ifade etmeleri istenir. Tolga ve İnci'nin konuşmasına göre hikâyenin nasıl devam edeceği sorulur ve öğrencilerin hikâyeyi yazarak devam ettirmeleri istenir. Sonra yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. 27. sayfa okunmadan, İnci'nin turta yerken resimlendiği 34. sayfa gösterilir ve İnci'nin yarışmaya katılması durumunda yarışmayı kazanmış olma durumu sınıf oylamasına sunulur.

Okuma Sonrası Etkinlikleri

- 1) Öğrencilere kitabın ana fikrinin ne olduğu sorulur.
- 2) Çocuklara öykünün gerçekliği ile sorular sorulur.
- 3) Kitabın kahramanının karakterine benzeyip benzemedikleri sorulur ve nedenleriyle açıklamaları istenir.

4) Çevrelerindeki yiyeceklerden astım hastalığına çare olacak ilaç tasarımları istenir.

4) Peyami Safa'nın "Engelleri Yollarımızı Tıkayan Şekler Olarak Görmeyin Onları Size Uçmayı Öğretecek Fırsatlar Olarak Görün" sözü ile ilgili Kompozisyon yazmaları istenir.

Geleneksel Okuma Uygulaması

Kontrol grubunda uygulanan geleneksel okumada öğretmen okuma öncesinde kitabın başlığını okuyarak kitabın ne anlatıyor olabileceği hakkında öğrencilere sorular sorar. Daha sonra paylaşmalı olarak öğrencilere kitabı okutur. Okuma sonrasında okuduğunu anlamaya yönelik 5N 1K soruları sorar (Yurtbakan, 2022). Daha sonra kitabın konusu hakkında tıpkı etkileşimli okuma uygulaması yapan deney grubundaki öğrencilerin yazdığı türde metin yazarlar.

Kitap seçimi ve etkileşimli okuma uygulaması etkinliklerinin hazırlanmasının ardından veri toplama sürecine geçilmiştir. Çalışmaya ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen yazma motivasyonu ve tutumu ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Ölçekler hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerine bir ders saatinde sınıf öğretmenleri rehberliğinde uygulanmıştır. Daha sonra 8 hafta boyunca haftada bir kez olmak üzere Tablo 2'deki kitaplar deney grubuna etkileşimli okuma uygulaması, kontrol grubuna da geleneksel okuma ile sınıf öğretmenleri tarafından okutulmuştur. Sınıf öğretmenlerine, araştırmacı tarafından etkileşimli okuma hakkında (Etkileşimli okuma, amacı, önemi, ilkeleri, teknikleri, geleneksel okumadan farkı, uygulanması, uygulamada dikkat edilmesi gereken noktalar) eğitim verilmiştir. Daha sonra çalışma grupları dışındaki bir sınıfa araştırmacı tarafından örnek etkileşimli okuma uygulaması ile yazma çalışması yaptırılmıştır. Daha sonra deney grubunda etkileşimli okuma yapacak sınıf öğretmenine farklı bir sınıfta araştırmacı gözetiminde etkileşimli okuma ile yazma uygulaması yaptırılmış, araştırmacının uygulama esnasında tuttuğu gözlem notları sınıf öğretmeni ile paylaşılmış ve dikkat etmesi gereken hususlar ayrıntılı anlatılmıştır. Deney grubunda etkileşimli okuma ile yazma çalışmalarını, kontrol grubunda ise geleneksel okuma ile yazma çalışmaları araştırmacı gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın bittiği haftadan sonraki hafta yazma motivasyonu ve tutumu ölçeği hem kontrol hem deney grubu öğrencilerine bir ders saatinde uygulanmıştır. Son testin uygulanmasından 4 hafta sonra yazma motivasyonu ve tutumu ölçekleri kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Verilerin analiz edilmesinden sonra nicel sonuçları doğrulamak için deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Her bir öğrenci ile ortalama 10 dakika süren görüşmeler, sekiz öğrenciden toplam 90 dakikada toplanmıştır.

Veri Analizi

Yazma motivasyonu ve tutumu ölçeklerinin ön-son test ve kalıcılık testi uygulamalarından elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz sonuçlarına (aritmetik ortalama (X), maksimum (max.), minimum (min.), standart sapma (ss) puanları kullanılmıştır.

Ardından yazma tutum ve motivasyonlarında etkileşimli okumanın ve geleneksel okumanın etkisini belirlemek için yapılacak analizlerde parametrik ya da parametrik olmayan testlerin kullanılması varsayımında gerekli olan normallik testi için çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Normallik Sonuçları

Ölçek	Test	Çarpıklık	Basıklık
Yazma Tutumu	Ön	,302	-1,241
	Son	,791	-,029
	Kalıcılık	,362	,085
Yazma Motivasyonu	Ön	-,314	-,648
	Son	,328	-,795
	Kalıcılık	,019	-,852

Normallik testi sonuçlarının literatürde kabul edilen $\pm 1,5$ sınırında yer almasına bağlı olarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutum ve motivasyonlarının denklğine bağımsız t testi ile bakılmıştır. Her iki grubun son test ortalamaları arasında anlamlı farkın olma durumuna bakılan karar eğer grupların ön test puanları arasında anlamlı fark yoksa doğrudur. Deney ve kontrol grubunun her ikisinin ön ve son test puanları arasında anlamlı fark olma durumu, deney ve kontrol grup ayrımı yapılmaksızın tüm katılımcıların art arda yapılan ölçümlerinin ortalamaları arasında anlamlı fark olma durumu (ön-son test arası fark), art arda yapılan ölçümler arası fark işlem gruplarına göre anlamlılık gösterme durumu karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi ile yapılabilmektedir. Ancak analizin yapılabilmesi için deney ve kontrol grubu ön ve son test puanlarının normal dağılması, grup varyanslarının homojen olması, ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmaması gerekmektedir (Can, 2017). Deney ve kontrol gruplarının ön, son test ve kalıcılık testinde normal dağıldığı, grup varyanslarının homojen olduğu ($p > .05$) ama ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında Box's M testine göre yazma tutumu ve yazma motivasyonu

için anlamlı fark çıkması ($p < .05$) sebebiyle karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılamamıştır. Tekrarlı ölçümlerde Anova testi yerine parametrik olmayan Friedman testi kullanılabilir. Friedman testi, ortalamalar arası farkı test etmek için tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan biçimi olarak kullanılmaktadır. Friedman testinde anlamlılık çıkması durumunda tekrarlı ölçümlerden hangileri arasında anlamlılık olduğunu belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmaktadır (Can, 2017). Deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki ön-son test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlılığı Friedman testi ile analiz edilmiştir.

Yazma motivasyonu ve tutumunda ön testte grupların denk olduğunun anlaşılması üzerine (Bknz. Tablo 1) son testte grupların yazma motivasyon ve tutum puanları arasındaki anlamlılığa, deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyon ve tutumlarında son testte istatistiksel olarak anlamlılık çıkmaması üzerine kalıcılık testinde puanların anlamlılığına bağımsız t testi ile bakılmıştır. Nicel veriler SPSS 21.0 paket programıyla analiz edilmiştir.

Çalışmada etkileşimli okuma uygulamasına katılan deney grubundaki öğrencilerden rastgele örnekleme yoluyla seçilen sekiz öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sessiz bir ortamda her bir öğrenci ile ortalama 10 dakika süren görüşmeler ses kayıt cihazı kaydedilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler “betimsel analiz” tekniği ile analiz edilmiştir. Veriler, betimsel analizde daha önceden tespit edilen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Ayrıca betimsel analizde görüşülen bireylerin düşüncelerini etkili bir biçimde sunmak için direkt alıntılarla veriler desteklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, daha önce nitel araştırma çalışmaları yapan bir akademisyen ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz yapanlar arasındaki uyumun Miles ve Huberman, (1994) formülüne göre %95 olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman’ a (1994) göre analiz yapanlar arası uyum “görüş birliğinin, görüş birliği ve ayrılığı sayısının toplamına bölünmesi ile elde edilir. Ortaya koyulan bulgular, öğrencilerin cevaplarından alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde etkileşimli okuma uygulamasına katılan deney grubundaki, geleneksel okuma uygulamasına katılan kontrol grubundaki ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ön-son test-kalıcılık testinden aldıkları yazma tutumu ve motivasyonu betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bunun yanında deney ve kontrol gruplarının yazma tutum ve motivasyonlarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U ve grupların yazma tutum ve motivasyonlarının kendi içlerinde karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde, ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin etkileşimli okuma

uygulamasını ile yaptıkları yazma çalışmaları hakkındaki düşüncelerinden elde edilen sonuçlar da bulunmaktadır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve motivasyonu ön, son test ve kalıcılık testinden elde ettikleri betimsel analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Yazma Tutumu ve Motivasyonu Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Grup	Test	N	\bar{X}	Ss.	Min.	Max.
Yazma Tutumu	KG	Ön test	17	2,12	,18	1,86	2,41
		Son test	17	2,18	,17	1,91	2,36
		Kalıcılık	17	2,16	,15	1,86	2,32
	DG	Ön test	18	2,21	,15	1,91	2,41
		Son test	18	2,24	,13	1,86	2,41
		Kalıcılık	18	2,35	,25	1,91	2,77
Yazma Motivasyonu	KG	Ön test	17	2,98	,41	2,33	3,78
		Son test	17	3,04	,49	2,33	3,89
		Kalıcılık	17	3,03	,45	2,33	3,78
	DG	Ön test	18	3,19	,54	2,11	4,00
		Son test	18	3,13	,41	2,56	4,00
		Kalıcılık	18	3,23	,53	2,11	4,00

Tablo 4'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutumu puan ortalamalarının son testte artmasına rağmen, kalıcılık testinde azaldığı; deney grubundaki öğrencilerin son testte artan puanların kalıcılıkta da artarak devam ettiği görülmektedir. Yazma motivasyonunda deney grubundaki öğrencilerin puanlarının son testte artmasına rağmen, kalıcılıkta azaldığı fakat deney grubundaki öğrencilerin yazma motivasyonu puanlarının son testte azalmasına rağmen kalıcılıkta arttığı görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazma tutum ve motivasyonlarında etkileşimli okuma uygulamasının, geleneksel okumanın yazma tutum ve motivasyonunda kontrol grubundaki öğrencilerin kendi içlerinde anlamlılık oluşturma durumu Friedman testi ile test edilmiştir ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Yazma Tutumu ve Motivasyonu Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

Yazma	Grup	Test	n	Ortalama	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
Tutum	Deney	Ön	18	2,21	1,92			
		Son	18	2,24	1,83	2	1,969	,37
		Kalıcılık	18	2,35	2,25			
	Kontrol	Ön	17	2,12	1,68	2	3,524	,17

Motivasyon	Deney	Son	17	2,18				
		Kalıcılık	17	2,16				
	Kontrol	Ön	18	3,19				
		Son	18	3,13	1,64	2	5,547	,06
		Kalıcılık	18	3,23	2,31			
		Ön	17	2,98	1,76			
Deney	Son	17	3,04	2,03	2	2,235	,33	
	Kalıcılık	17	3,03	2,21				

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutum ve motivasyonlarının kendi içlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu bağlamda hem etkileşimli okuma uygulamasının hem de geleneksel okuma uygulamasının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve motivasyonunun gelişimine anlamlı düzeyde katkı sağlamadığı ortaya çıkmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve motivasyonu ön testinden aldıkları puanlar arasında denklik olmasından dolayı öğrencilerin yazma tutumu ve motivasyonu son test puanları arasındaki istatistiksel anlamlılık bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Yazma Tutumu ve Motivasyonu Son Test Bağımsız T Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	SS	Levene testi		t	p	
					F	p			
Tutum	Kontrol	17	2,18	,16	2,25	,14	-	1,263	,22
	Deney	18	2,24	,13					
Motivasyon	Kontrol	17	3,04	,49	,739	,40	-,597		,56
	Deney	18	3,13	,41					

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubundaki ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve motivasyonu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($P_{\text{tutum}} > .05$, $P_{\text{motivasyon}} > .05$). Yani etkileşimli okuma uygulaması ile geleneksel okuma uygulaması arasında yazma tutum ve motivasyonunda farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve motivasyonu son testinden aldıkları puanlar arasında denklik olmasından dolayı öğrencilerin yazma tutumu ve motivasyonu kalıcılık testi puanları arasındaki istatistiksel anlamlılık bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yazma Tutumu ve Motivasyonu Kalıcılık Testi Bağımsız T Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	SS	Levene testi		t	p	
					F	p			
Tutum	Kontrol	17	2,16	,15	3,606	,07	-	2,664	,01*
	Deney	18	2,35	,25					
Motivasyon	Kontrol	17	3,03	,45	,492	,49	-	1,249	,22
	Deney	18	3,24	,53					

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen $P_{motivasyon} > .05$; yazma tutumu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($P_{tutum} < .05$). Bu bağlamda etkileşimli okuma uygulamasının geleneksel okuma uygulamasına göre yazma tutumlarında kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Etkileşimli okuma uygulaması ile yazma çalışmaları yapan deney grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin etkileşimli okuma uygulaması öncesinde ve sonrasında yaptıkları yazma çalışmalarına yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

Etkileşimli okuma uygulamasına katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulamaya katılmadan önceki yazma çalışmaları hakkındaki düşünceleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Düşünceleri

Düşünceler	Nedenler	Öğrenciler	f
Olumlu duygular (f=8)	Öğrendiğimiz kelimeleri kullanma fırsatı sayesinde söz varlığımız geliyor.	DGÖ6, DGÖ14	2
	Yazınca rahatlıyorum.	DGÖ3, DGÖ5, DGÖ7, DGÖ9, DGÖ11, DGÖ13	6
Hem olumlu hem olumsuz (f=1)	Söz varlığım geliyor.	DGÖ17	1
	Elim ağrıyor.	DGÖ17	1

Etkileşimli okuma uygulamasına katılan deney grubundaki öğrencilerin 8'i yazmaya karşı olumlu duygular beslediklerini belirtmiştir. Öğrenciler, yazmaya karşı olumlu duygular hissetmelerine neden olarak yazmanın rahatlatıcı yanının olduğunu ifade etmiştir (f=6). Yazmaya karşı olumlu duygular hissettiğini belirten DGÖ9 kodlu

öğrenci düşüncelerini “Yazmak beni rahatlatır, kendimi iyi hissederim, beni mutlu eder. Yazı yazarken içimdeki duyguları bırakıverdiğim için kendimi çok iyi hissederim. Yazı yazmak benim hoşuma gider.” şeklinde ifade ederken, yazmaya karşı hem olumlu hem de olumsuz duygular beslediğini belirten DGÖ17 kodlu öğrenci düşüncelerini “Yazı yazmaktan hoşlanıyorum hem de biraz hoşlanmıyorum. Hoşlanmamın sebebi eğlenceli oluyor, kelime dağarcığım geliyor. Hoşlanmamamın sebebi ise çok yazdığımında elim ağrıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Etkileşimli okuma uygulamasına katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulama ile yaptıkları yazma çalışmaları hakkındaki görüşleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Etkileşimli Okuma İle Yaptıkları Yazma Çalışmalarına İlişkin Düşünceleri

Düşünceler	Nedenler	Öğrenciler	f
Olumlu düşünceler (Hepsi)	Etkileşimli okumada yapılan farklı etkinlikler (canlandırma, soru sorma, düşüncelerini özgürce ifade etme) yazmada kolaylık sağlıyor	Hepsi	9
	Yazmayı eğlenceli hale getiriyor.	DGÖ5, DGÖ9	2
	Farklı türlerde yazma fırsatı sağlıyor.	DGÖ14	1

Öğrencilere etkileşimli okuma yaparken yaptıkları yazma çalışmaları hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve öğrencilerin hepsi düşüncelerinin olumlu olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciler etkileşimli okumada yaptıkları canlandırma, soru sorma, düşüncelerini özgürce ifade etme gibi etkinliklerin yazmalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Etkileşimli okuma uygulamasında kullanılan etkinliklerin yazmasını kolaylaştırdığını ifade eden DGÖ5 kodlu öğrenci düşüncelerini “Etkileşimli okuma ile yazı yazmam daha kolay ve eğlenceli hale geldi. Çünkü etkileşimli okuma yaparken soru soruyoruz, canlandırma yapıyoruz ve düşüncelerimizi açık bir şekilde ifade edebiliyoruz. Bu yüzden etkileşimli okuma hoşuma gidiyor.” şeklinde ifade ederken, DGÖ14 kodlu öğrenci “Farklı yazma çalışmaları yapıyoruz. Yaptığımız yazma çalışmalarında bilmediklerimizi öğreniyoruz. Kahramanın yerine filan geçiyoruz. Bu yüzden etkileşimli okumayı seviyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Etkileşimli okuma uygulamasına katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarının etkileşimli okuma uygulaması ile yaptırılması konusundaki düşünceleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Öğrencilere Etkileşimli Okuma İle Yazma Çalışmaları Yaptırmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Düşünceler	Nedenler	Öğrenciler	f
Evet (Hepsi)	Farklı türlerde yazma fırsatı sağladığı için	DGÖ6, DGÖ11, DGÖ13, DGÖ14	4
	Söz varlığını geliştirdiği için	DGÖ9, DGÖ13, DGÖ17	3
	Okuma ve yazmayı eğlenceli hale getirdiği için	DGÖ5, DGÖ6, DGÖ7, DGÖ13, DGÖ17	5
	Okuma ve yazma becerisini geliştirdiği için	DGÖ7, DGÖ9, DGÖ14, DGÖ17	4
	Etkileşimli okumada farklı etkinlikler yapıldığı için	DGÖ3	1
	Duygu ve düşünceleri açık bir şekilde ifade etme fırsatı sağladığı için	DGÖ5	1

Öğrencilerin çoğu, etkileşimli okumanın okuma ve yazmayı eğlenceli hale getirmesi, okuma ve yazmayı geliştirmesi ve farklı türlerde yazma fırsatı sağlaması nedeniyle öğretmenlerin okullarda yazma çalışmalarını etkileşimli okuma ile yapmak istediklerini belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerinin yazma çalışmalarını etkileşimli okuma ile yürütmelerini belirten DGÖ11 kodlu öğrenci düşüncelerini “Evet. Çünkü mani, agrostiş, kompozisyon, hikâye, şiir gibi yazılar yazıyoruz.” şeklinde ifade ederken, DGÖ17 kodlu öğrenci düşüncelerini “Bence vermesi lazım. Çünkü bu etkileşimli okuma çocuğun söz varlığını geliştiriyor. Çocuk etkileşimli okumadan daha çok zevk aldığı için okuması ve yazması gelişiyor.” şeklinde belirtmiştir.

Etkileşimli okuma uygulamasına katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarında etkileşimli okumayı tercih etme durumları hakkındaki görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Yazı Çalışmalarında Etkileşimli Okumayı Tercih Etme Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Düşünceler	Nedenler	Öğrenciler	f
Evet (DGÖ11 hariç hepsi)	Yeni bilgiler öğrettiği için	DGÖ3	1
	Yazmayı eğlenceli hale getirdiği için	DGÖ3, DGÖ6, DGÖ7, DGÖ19, DGÖ13, DGÖ14	6
	Duygularımı daha kolay ifade edebildiğim için	DGÖ5	1
Her ikisi de (DGÖ11)	Daha önce de yazmaya yönelik çalışmalar yaptığımız için	DGÖ11	1

Öğrencilere sınıflarında yazma çalışmalarını geleneksel yöntemlerle mi yoksa etkileşimli okuma ile mi yapmak istedikleri sorulmuş, sadece bir öğrenci her iki yöntemle yapılmasını isterken diğer sekiz öğrenci etkileşimli okuma ile yazma çalışmalarının yürütülmesini istemiştir. Etkileşimli okuma ile yazma çalışmalarının yürütülmesini isteyen öğrencilerin çoğu neden olarak etkileşimli okumanın yazmayı daha eğlenceli hale getirmesini göstermiştir. Yazı çalışmalarının her iki yöntemle yürütülmesini belirten DGÖ11 kodlu öğrenci görüşlerini “Öğretmenimiz zaten bizlere yazma ortamı oluşturuyor ve bununla ilgili yazma çalışmaları yapıyoruz. Bunlara etkileşimli okuma çalışmalarını da ekledik.” diyerek belirtirken, DGÖ7 kodlu öğrenci görüşlerini “Sınıfta yaptığımız yazma çalışmaları oluyor ve severek yapıyoruz. Etkileşimli okuma ile de birleştirdince daha güzel ve eğlenceli oluyor.” diyerek belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Etkileşimli okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonunda; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve motivasyonlarında etkileşimli okuma uygulaması ile geleneksel okuma uygulaması arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak etkileşimli okuma uygulamasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarında geleneksel okuma uygulamasına göre anlamlı düzeyde kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencileri, kendilerini rahatlatması nedeniyle etkileşimli okuma uygulaması ile yazma çalışmalarına karşı olumlu duygular beslediklerini, etkileşimli okuma uygulaması ile yazma çalışmalarının canlandırma, soru sorma, düşüncelerini özgürce ifade etme gibi etkinliklerle desteklenmesi sayesinde etkileşimli okuma uygulamasının yazmalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca ilkokul 4. sınıf öğrencileri, okuma ve yazmayı eğlenceli hale getirmesi nedeniyle etkileşimli okuma uygulaması ile yazma çalışmalarını tercih ettiklerini ve yazma çalışmalarının etkileşimli okuma uygulaması ile yapılmasını istediklerini ifade etmiştir.

Çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve motivasyonlarında etkileşimli okuma uygulaması ile geleneksel okuma arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşma olmadığı, yazma tutumlarının kalıcılığında etkileşimli okuma uygulamasının geleneksel okumaya göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Halbuki etkileşimli okumanın Türkçe dil becerilerinden okuma ve dinlemede etkili olduğu birçok çalışmada ispatlanmıştır (Bütün, 2023; Ceyhan, 2019; Durmaz, 2020; Uğur, 2022; Yıldırım, 2023; Yurtbakan, 2022). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için ise aile katılımlı yazma çalışmalarının, üst bilişsel yazma stratejilerinin, iş birlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma tutumlarını geliştirdiği ortaya

çıkıştır (Erdoğan, 2018; Erol ve Kavruk, 2021; Sarıkaya, 2021). Öğrenci merkezli yazma çalışmalarının yanında günlük kitap okuyan ve günlük tutan öğrencilerin de yazma tutumlarının yüksek çıktığı görülmektedir (Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2022; Zorbaz ve Kayatürk, 2015). Yazma tutumunda olduğu gibi yazma motivasyonunu geliştirmek için öğrenciye yazdıkları hakkında geri dönütler verilmesinin, ters-yüz eğitimle, işbirlikli yazma çalışmalarının ve sosyal ağlarda yazma çalışmalarının olumlu sonuçlandığı tespit edilmiştir (Alberth, 2019; Ebadijalal ve Moradkhani, 2023; Shang, 2023; Yu ve diğerleri, 2020). Çalışmada etkileşimli okuma uygulamasının öğrencilerin yazma tutumlarında ve motivasyonlarında anlamlı farklılık yaratamamasının nedeni; uygulama sonunda öğrencileri bilgilendirici metin, öyküleyici metin, ramazan tebriği, şiir, gazete haberi gibi türlerden sadece bir türüne yönelik yazılar yazmalarını istemek olabilir. Oysa öğrenciler ilgi duydukları alanlarda ve bilgi sahibi oldukları konularda yazdıklarında okuma motivasyon ve tutumları gelişmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011; Tekşan ve Süğümlü, 2018). Ayrıca etkileşimli okuma uygulanırken rehber, sınıftaki öğrencilerin hepsini istekli bir şekilde uygulamaya katamayabilir ve onları sürece dahil etme konusunda eşit fırsatlar veremeyebilir (Jacobs ve Kimura, 2013). Bu nedenle yazma motivasyon ve tutumunun gelişiminde etkili olan geribildirim (Karatay, 2013; Yu ve diğerleri, 2020) etkileşimli okuma uygulamasında her öğrencinin yazdıklarını değerlendirme konusunda verilememesi çalışmanın olumlu sonuçlanmasına engel olmuş olabilir. Bunlara rağmen çalışmada etkileşimli okuma uygulamasında kullanılan kitaplardaki konular hakkında yazma çalışmaları yaptırılması geleneksel okumaya göre yazma tutumunun kalıcılığında etkili olmuş olabilir. Çünkü yazma tutumunu etkileyen durumlardan biri yazılacak konu hakkında bilgi sahibi olmaktır (Tekşan ve Süğümlü, 2018). Etkileşimli okuma uygulaması öncesinde, sırasında ve sonrasında sorulan sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar öğrencilerin kitabın konusu hakkında farklı fikirler edinmesine yol açmış olabilir. Bu sayede yazacağı konuyu bilen öğrenciler, konunun yardımcı düşüncelerini kolayca belirleyebilmiş olabilir.

İlkokul 4. sınıf öğrencileri etkileşimli okuma uygulaması ile yazma çalışmalarına kendilerini rahatlatması nedeniyle olumlu duygular beslediklerini, etkileşimli okuma uygulaması ile yazma çalışmalarının canlandırma, soru sorma, düşüncelerini özgürce ifade etme gibi etkinliklerle desteklenmesi sayesinde yazmalarının kolaylaştığını belirtmiştir. Bunun yanında ilkokul 4. sınıf öğrencileri, okuma ve yazmayı eğlenceli hale getirmesi nedeniyle etkileşimli okuma uygulaması ile yazma çalışmalarını tercih ettiklerini ve yazma çalışmalarının etkileşimli okuma uygulaması ile yapılmasını istediklerini ifade etmiştir. Daha önce okuma motivasyonu, tutumu, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve problem kurma becerileri

üzerinde etkisi incelenen etkileşimli okuma uygulamasına katılan öğrenciler de tıpkı çalışmadaki öğrenciler gibi etkileşimli okuma uygulamasını eğlenceli bulduklarını, geleneksel okumaya göre etkileşimli okumayı daha çok tercih edeceklerini ve çalışmalarını etkileşimli okuma ile yapmak istediklerini, canlandırmaların, sorular sormanın, düşüncelerini açıklamanın daha öğretici olduğunu belirtmiştir (Yurtbakan, 2022; Yurtbakan ve diğerleri, 2021; Yurtbakan ve Aydoğdu-İskenderoğlu, 2020). Bu bağlamda etkileşimli okuma uygulamasında öğrencilerin okuma sürecine aktif katılmaları, etkileşimli okuma uygulaması sırasında canlandırma, tasarım yapma gibi etkinlikler yapmaları ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri uygulamayı geleneksel okumaya göre etkili bulmalarının nedeni olabilir.

Öneriler

1. Yazma motivasyonu ve tutumunu geliştirmek için etkileşimli okuma uygulaması ile yapılan yazma çalışmaları yürütülürken grupların büyüklüğü her öğrencinin yazma ürününe geribildirim verilebilecek düzeyde oluşturulabilir.
2. Etkileşimli okuma uygulaması ile yapılan yazma çalışmalarında öğrencilere yazacakları türü belirleme konusunda verilecek serbestlik yazma motivasyon ve tutumlarının gelişimini destekleyebilir.
3. Etkileşimli okuma uygulamasının yazma ilgisi ve kaygısı üzerindeki etkisi araştırılabilir.
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyon ve tutumlarının gelişiminde etkileşimli okuma uygulamasının etkisi incelenen çalışma, ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile yürütülebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 22/02/2023 tarihli 02/13 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Bu çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Yazar Katkısı: *Makalenin hazırlanması ve düzeltilmesine ilişkin katkının tümü ilgili yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.*

Kaynakça

Alberth, (2019). Use of Facebook, students' intrinsic motivation to study writing, writing self-efficacy and writing performance. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 21-36. <http://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1552892>

- Banerjee, R., McLaughlin, C., Cotney, J. L., Roberts, L., & Peereboom, C. (2016). *Promoting emotional health, well-being, and resilience in primary schools* (Report). Public Policy Institute for Wales.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 202-222). The Guilford
- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 119-135. <https://doi.org/10.16916/aded.1009797>.
- Brown, M., Morrell, J., & Rowlands, K. D. (2011). Never more crucial: Transforming young writers' attitudes toward writing and becoming writers. *California English*, 17(2), 15-17.
- Bruning, G., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236123>.
- Bütün, K. (2020). *Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztük, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. PegemA Yayıncılık.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversationanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator- child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361-382. <https://doi.org/10.1177/1468798415592008>.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çayır, A. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin iletişim niteliklerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet*

Uluslararası Eğitim Dergisi, 6(1), 140-156.
<http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/314394>.

Çepni, S. (2018). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Celpner Matbaacılık.

Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquir*, 7(1), 1-27. <https://doi.org/10.17569/tojqi.90651>.

Durmaz, M. (2020). *Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ebadijalal, M., & Moradkhani, S. (2023) Impacts of computer-assisted collaborative writing, collaborative prewriting, and individual writing on EFL learners' performance and motivation. *Computer Assisted Language Learning*, <http://doi.org/10.1080/09588221.2023.2178463>

Eminoğlu, N. ve Bağçeci, B. (2020). Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri / Opinions of elementary school classroom teachers towards improving students' reading and writing attitudes. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 32-45. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1231734>.

Erbilen M. ve Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1804039>.

Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 741-771. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.923783>.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology* 32, 516-536.

- Guthrie, L. F., & Richardson, S. (1995). Turned on to language arts: Computer literacy in the primary grades. *Educational Leadership*, 53(2), 14-18.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Hess, M., & Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4(4), 14-20.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. *Handbook of Writing Research*, 144(157), 304-310.
- Jacobs, G. M., & Kimura, H. (2013). *Cooperative learning and teaching*. In the series. English language teacher development. Alexandria, VA: TESOL
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, H. ve Mutluer S. E. (2023). İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1075-1091. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1330663>.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. İçinde M. Özbay (Edl.), *Yazma eğitimi* (ss. 21-42). Pegem Akademi Yayıncılık
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması/Adaptation of daly-miller's writing apprehension test to Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özber, M., Akar, C. ve Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı drama yönteminin yazma kaygısına, yazmaya yönelik tutuma ve yazma özyeterliliğine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2740066>.

- Regur, C. E. (2013). *A dialogic reading intervention for parents of children with down syndrome* [Unpublished doctoral dissertation, Southern California University]. UCL Discovery
- Sarikaya, İ. (2021). Aile ile birlikte yazmanın ilkökul öğrencilerinin yazma başarı ve tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1696-1720. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.901755>
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among iranian efl learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126– 1132.
- Sezer, B. B. (2021). *Farklı sesli okuma yöntemlerinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Schunk, H. D.(2014). *Öğrenme teorileri* (Çev. M. Şahin, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Shang, H. (2023) Flipped instruction: Factors affecting the effects of EFL writing performance. *Innovations in Education and Teaching International*, <http://doi.org/10.1080/14703297.2023.2283608>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. NY: Pearson.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. & Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma özerkliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2591-2607. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/623560>.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkökul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688>.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <http://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Uğur, S. (2022). *Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına*

- etkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1601-1611. <http://doi.org/10.24106/kefdergi.2171>.
- Ünal, E. ve İşeri, K. (2012). Öğretmen adaylarının okuma ve yazma tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1066-1076.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wright, K. L., Hodges, T. S., Dismuke S., & Boedeker, P. (2020) Writing motivation and middle school: an examination of changes in students' motivation for writing. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 148-168. <http://doi.org/10.1080/19388071.2020.1720048>
- Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., & Gambrell, I. (2020) Reading and writing motivation of third to sixth graders. *Reading Psychology*, 41(1), 44-70. <http://doi.org/10.1080/02702711.2019.1674435>
- Yıldırım, S. (2023). *Etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi ile ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227974>.
- Yu, S., Jiang, L., & Zhou, N. (2020). Investigating what feedback practices contribute to students' writing motivation and engagement in Chinese EFL context: A large scale study. *Assessing Writing*, 44, 1-15.
- Yurtbakan, E. (2022). Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yurtbakan, E. ve Aydoğdu-İskenderoğlu, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonlarında ve problem kurma becerilerinde etkileşimli okumanın etkisi. *Erzincan Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 348-370.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1267138>.

Yurtbakan, E., Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
<http://doi.org/10.15390/EB.2020.9258>

Zorbaz, K., & Kayatürk, N. (2015). Studying writing attitudes of secondary school students with regard to various variables / Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415-1435. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63514>.



The Effect of Dialogic Reading on Primary School 4th Grade Students' Writing Attitudes and Writing Motivations

Ergün YURTBAKAN¹

Abstract

In the study conducted to determine the effect of dialogic reading on the writing attitudes and motivation of primary school 4th grade students, the explanatory design of the mixed method was used. In the study, 2 of 6 4th grade classes of a primary school in Maçka district of Trabzon province were randomly assigned as experimental (18 students) and control groups (17 students). The quantitative data collected with "Writing Attitude Scale" and "Writing Motivation Scale" were analysed with Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Ranks test, while the qualitative data collected with semi-structured interviews were analysed with descriptive analysis. As a result of the analyses, it was revealed that there was no significant difference in the writing attitudes and motivation of primary school 4th grade students when the dialogic reading practice was compared with traditional reading. However, it was determined that the dialogic reading practice was more permanent in the writing attitudes of primary school 4th grade students than traditional reading. Primary school 4th grade students stated that they prefer writing studies with dialogic reading practice because it makes reading and writing fun and that they want writing studies to be done with dialogic reading practice.

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi
25/11/2023
Kabul Tarihi
26/04/2024
Yayın Tarihi
.././20..

Anahtar Kelimeler

Dialogic
reading,
Writing,
Motivation,
Attitude,

¹ Doç. Dr. Yozgat Bozok Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0001-8811-6320>,
ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr

Suggested Citation:

Yurtbakan, E. (2024). The effect of dialogic reading on primary school 4th grade students' writing attitudes and writing motivations. *Pamukkale University Journal of Education [PUJE]*, 63, 58-79. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1267205>

Introduction

When students start primary school, their early reading and writing education begins with listening training, finger, hand and arm muscle development, coloring and line work. Then, it goes through stages such as feeling the sound, recognizing it, distinguishing it, creating syllables from sounds, words from syllables, sentences from words, and reading text. The early reading and writing process ends with the students' independent reading and writing activities. The experiences students go through during the early reading and writing process play an important role in their success in reading and writing skills. For example, in the early reading and writing process, teachers' rush to start reading and writing and their lack of healthy communication with their students negatively affect their students' reading and writing success and their feelings about reading and writing. (Çayır, 2017; Demir & Ersöz, 2016).

Writing motivation and attitude play an important role in students' writing success (Brown et al., 2011; Hess & Wheldall 1999; Wright, Hodges, Dismuke & Boedeker, 2020). Writing attitude is defined as the disposition to feel happy while writing (Graham et al., 2007). Writing attitude is important in terms of students' willingness to write their newly learned knowledge, feelings and experiences (Tavşanlı et al., 2019). However, in order for students' writing attitudes to improve, they should feel competent in writing and not feel anxious about writing (Bulut, 2017; Temel & Katrancı, 2019). Students' feeling of competence in writing may depend on their frequent writing activities, sharing their writing with their families, teachers and friends, and receiving positive or constructive feedback on their writing. Failure to support students' writing work by their teachers and giving humiliating feedback about their writing by their peers may cause writing anxiety in students. In fact, requiring students to write outside their areas of interest may cause them to feel fear and sadness about writing (Özbay & Zorbaz, 2011). As a result, it is seen that students exhibit negative attitudes towards writing, perceive writing as a boring, laborious task and their desire to write decreases (Boscolo & Gelati, 2007; Sarkhoush, 2013). In order to cope with the negativities that students exhibit in terms of writing attitude, families should be models for their children in writing, organize writing activities together and encourage their children to keep a diary, and teachers and school administrators should not only be models for students but also carry out activities that make students enjoy collaborative writing (Eminoğlu & Bağçeci, 2020; Erdoğan, 2018; Sarikaya, 2021).

It has been determined that writing attitude, which is one of the important factors affecting students' writing success is mostly

affected by writing motivation (Türkben, 2021). Writing motivation is necessary for students to have the desire to write and to ensure writing continuity (Takımcıgil Özcan, 2014). Writing motivation is affected by students' receiving pre-school education, the difficulty level of the subject to be written, and having knowledge about the subject (Karaman & Mutluemir, 2023; Tekşan & Süğümlü, 2018). In order to arouse students' desire and interest in writing, it is necessary to create positive writing environments, to have students do frequent writing activities, to support the writing activities with technology and to give students feedback about their writing (Bruning & Horn 2000; Guthrie & Richardson, 1995; Hidi & Boscolo, 2006; Karatay, 2013). It may even be useful to develop reading motivation and attitude, which have been proven to be effective in students' writing motivation and attitude (Bozgün & Akın Kösterelioğlu, 2022; Ünal & İşeri, 2012; Yıldız & Kaman, 2016).

Dialogic reading practice, which is effective in the development of reading motivation and attitude (Karadoğan, 2020; Yurtbakan et al., 2021), can also be effective in the development of writing motivation and attitude. Because the teacher, who is the guide in dialogic reading, actively involves the students in the reading process by asking questions about the story being read, encourages them to answer the questions, and gives immediate feedback about their answers (Cohrssen et al., 2016; Hargvare & Senechal, 2000; Regur, 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998). In this way, students can realize permanent learning by shaping the information in the story read in dialogic reading according to their own mental structures through questions (Schunk, 2014). Questions that can be asked before, during and after reading in dialogic reading provide students with information about the subject to be written, which is an important factor in both writing attitude and writing motivation. In addition, role-plays, games and writing activities before, during and after dialogic reading (Yurtbakan, 2022) provide a positive writing environment for students and provide an opportunity for students to write in the field they are interested in.

In the literature, it is seen that studies examining the writing motivation and attitudes of primary school students; writing attitudes, motivation, achievement, anxiety, dispositions, and the relationship between them (Banerjee et al, 2016; Bozgün & Akın-Kösterelioğlu, 2022; Graham et al, 2007; Temel & Katrancı, 2019; Ulu, 2018; Vaknin-Nusbaum et al, 2020; Wright et al, 2020; Yıldız & Kaman, 2016). To improve students' writing motivation and attitudes, it is seen that giving feedback to students about their writing, pre-writing activities, family-supported writing, using metacognitive strategies, writing with flipped education, collaborative writing, creative writing, writing on social networks (Alberth, 2019; Ebadijalal & Moradkhani, 2023; Erbilin &

Temizkan, 2021; Erdoğan, 2018; Erol & Kavruk, 2021; Özber et al, 2022; Sarikaya, 2021; Shang, 2023; Yu et al, 2020). It is seen that the studies on dialogic reading were conducted to improve primary school students' storytelling, reading motivation, attitude, reading comprehension, listening comprehension and fluent reading skills (Bütün, 2023; Ceyhan, 2019; Durmaz, 2020; Karadoğan, 2020; Kotaman, 2008; Sezer, 2021; Uğur, 2022; Yıldırım, 2023; Yurtbakan 2022; Yurtbakan et al., 2021). The fact that the effect of dialogic reading on listening, speaking and reading skills has not been examined on writing skills makes this study important. In addition, it is thought that the relationship between reading and writing motivation and attitude will be provided by the dialogic reading practice, which has been proven to be effective in reading motivation and attitude. In the study, it is important to include writing activities suitable for students' interests in dialogic reading practices, to ask questions that will enable them to have information about the subjects they will write about, to receive feedback about what students write, and to have planned activities that support students' active participation in the writing process in order to improve their writing motivation and attitude. With this importance, this study aims to determine the effect of interactive reading on the writing attitudes and motivation of 4th grade primary school students. For this purpose, the study sought answers to the following questions:

Primary School 4th grade students;

1. Are writing activities with dialogic reading more effective than traditional reading on writing attitudes?
2. Are writing activities with dialogic reading effective in writing motivation compared to traditional reading?
3. Are writing activities with dialogic reading effective in the retention of writing attitudes compared to traditional reading?
4. Are writing activities with dialogic reading effective in the permanence of writing motivations compared to traditional reading?
5. What are their views on interactive reading and writing activities?

Method

Research Design

In the study conducted to determine the effect of interactive reading on the writing attitudes and motivation of primary school 4th grade students, the explanatory design of the mixed method was used. Mixed methods are based on the complex, multidimensional phenomena around us and use both quantitative and qualitative methods. In the explanatory design, qualitative data are collected after

quantitative methods are used to collect and analyze data. In the study, a quasi-experimental design was used to collect quantitative data. Quasi-experimental design is used in cases where the random assignment cannot be made in experimental studies with experimental and control groups (Büyüköztürk et al., 2016). After the quantitative data were collected and analyzed, qualitative data were collected. In the qualitative part of the study, a case study was utilized. In a case study, an opportunity is provided to examine a problem in depth in detail and the researcher is given the opportunity to concentrate on the situation or a very specific issue (Creswell, 2018; Çepni, 2018). In the study, writing motivation and attitude were applied as a pre-test, followed by a dialogic reading practice. Then the scales were applied as post-test and retention test. As a result of the analyses, only the writing attitude retention test showed significance in favor of the experimental group, so open-ended questions were asked to the students and information was obtained about interactive reading and writing studies.

Study Group

Two of the six classes (one experimental group and one control group) in a primary school in Maçka district of Trabzon province were randomly selected for the study. Then, one of the two groups was assigned as the control group and the other as the experimental group by random sampling method. There were 18 students (10 girls, 8 boys) in the experimental group and 17 students (10 girls, 7 boys) in the control group. The results of the analysis of the equivalence of students' writing motivation and attitude are shown in Table 1.

Table 1
Equivalence of Students' Writing Motivation and Attitude

Scales	Dimensi on	Groups	N	X	Sd	Levene		t	p	
						F	p			
Attitude	Attitude	Control	17	2.12	.18	1.82	.19	-	1.748	.09
		Experim al	18	2.21	.15					
Motivation	Intrinsic	Control	17	2.9 8	.69	.225	.64	-	1.293	.21
		Experim al	18	3.2 8	.67					
	Identified extrinsic	Control	17	3.5 5	.41	.370	.55	-	1.543	.12
		Experim al	18	3.3 0	.55					
Extrinsic	Extrinsic	Control	17	2.41 4	1.0	3.51	.07	-	1.947	.06
		Experim al	18	3.0 0	.73					

Total	Control	17	2.98	.41				
	Experimental	18	3.19	.54	1.32	.26	1.297	.20

* $p < .05$

It is seen that there is no statistically significant difference ($p > .05$) between the pre-test scores of the students in the experimental and control groups in terms of writing attitude and motivation, that is, the groups are equivalent in terms of writing motivation and attitude.

Data Collection Tools

The data in the study were collected with "Writing Attitude Scale", "Writing Motivation Scale" and semi-structured interview tool.

Writing Attitude Scale

The suitability of the scale developed by Erdoğan (2012) to determine the writing attitudes of 5th grade primary school students for primary school 4th grade students was revealed by Sarikaya (2021) through confirmatory factor analysis. As a result of the analysis, $\chi^2/sd=2.28$, RMSEA=.073, NFI=.94, NNFI=.96, SRMR=.058, RFI=.92, RMR=.078, AGFI=.85, IFI=.96, GFI=.88, CFI=.96 values were obtained and the scale was found to be valid. There are 22 questions in the scale, which is unidimensional and prepared in a three-point Likert style. A minimum score of "22" and a maximum score of "66" can be obtained from the scale. In the study, Cronbach alpha value was .71.

Writing Motivation Scale

The scale developed by Guay et al. (2005) and adapted into Turkish by Bozgün and Akın-Kösterelioğlu (2020) was developed for reading, writing and mathematics. The scale consists of three factors: extrinsic, identified extrinsic and intrinsic motivation. There are 9 items in the writing motivation factor of the scale. A minimum score of "9" and a maximum score of "27" can be obtained from the scale. As a result of confirmatory factor analysis, $\chi^2 /sd = 443.04/288$; $p < .05$. The reliability of the scale whose validity was proved was calculated by Cronbach alpha calculation and .70 was obtained. In this study, the Cronbach alpha value of the scale was .83.

Semi-Structured Interview Tool

It was prepared to get primary school students' opinions about dialogic reading to improve their writing attitudes and motivation. There are four questions in the interview tool. The students were asked the following questions: "What do you think about writing, what are your opinions about the writing activities you do while doing dialogic reading, should teachers teach writing to children with dialogic

reading, why; would you like to do writing activities with dialogic reading or with the methods that teachers usually use, why?".

Data Collection Process

The data in the study were collected in the second semester of the 2022-23 academic year. The implementation started with book selection. "In book selection; students' needs and interests, readiness levels, special situations (separation, fear, divorce, death, etc.) were taken into consideration. In addition, books with illustrations that could attract students' attention were selected, and care was taken to ensure that the plot of the book could attract students' attention and interest." (Yurtbakan et al., 2021).

The opinions of three experts in the field of primary reading and writing and two classroom teachers who had previously practiced dialogic reading were taken on book selection. Then, the researcher prepared activities for each book for dialogic reading practice. These activities were submitted for the approval of an expert in the field of primary reading and writing instruction and classroom teachers who had implemented dialogic reading in their classrooms. The books were tried to be selected from genres that would improve both students' writing skills and their positive feelings towards writing.

Dialogic Reading Practice

The list of books used within the scope of the study conducted to reveal the effect of dialogic reading on the development of students' writing motivation and attitudes is presented in Table 2.

Table 2

List of Books Read with Dialogic Reading Practice

Book Name	Author(s)	Type	Mean	Writing Exercise
The Word Collector	Peter H. Reynolds	Story	The importance of words	Writing a Poem about Words Enriching Our World
How Do We Protect Ourselves in an Earthquake?	Ayşen Oy	Informative text	Earthquake	Writing Informative Text on Natural Disasters and Earthquakes
Antarctica Adventures	Sinan Yirmibeşoğlu Özgün Oktar	Comic Novel	The world of living things	Writing a Story about Migration of Birds
Yes I Can! Ceren and her wheelchair	Kendra J. Barret Jacqueline B. Toner Claire A.B. Freeland	Story	Disability and socialization	Writing their own storybooks using storybook illustrations

Green Dog	Melinda Luke	Story	Research	Writing what is told in a storybook in the form of a newspaper article
Keloglan Pursuing Fasting	Merve Gülcemal	Story	Curiosity	Ramadan Acrostic, Creating Your Own Mani, Writing Ramadan Greetings
Inci's Great Race	Theresa Martin Golding	Story	Disability and struggle	Peyami Safa's "Do not see disability as things that block our paths. See them as opportunities to teach you how to fly. Writing an Essay About the Word
Fireman Cem	Gina Bellisairio	Story	Trip-observation	Writing a travel article about Trabzon Children's Traffic Education Park Trip

An example of an dialogic reading practice to improve writing motivation and attitude is presented below.

Book name: Inci's Great Race Author: Theresa Martin Golding Mean: Disability and Struggle

Pre-Reading Activities

- 1) Students are seated in a crescent shape in a position where they can easily see the pictures of the book and are comfortable.
- 2) Different stimuli in the environment that may distract students' attention are eliminated.
- 3) The book is shown to the students and the title is read. Drawing attention to the title and cover picture of the book, the students are asked to guess the subject of the book and get opinions from the students about what kind of events might happen in the story.

4)The name of the author and illustrator of the book is read and information about the author and publishing house is given.

Reading Order Activities

Children's comments about the story are listened to. On page 7, children are asked why the promotional information about İnci is given, they are asked to guess why the poster on the page is there. On page 8, the children are asked to think about their goals, they are given small papers and asked to write their goals. On page 9, children are asked about asthma disease and the presence of people with asthma around them and what kind of difficulties people with asthma around them experience. Information is given about asthma and students are asked to act out the behaviors of an asthma patient. Then, they are shown the spray used by asthma patients and asked to write their predictions about whether İnci will have to use it in the following pages and their predictions are shared. They are asked the question "Would the teacher's directing them to the pie-eating contest have an effect on İnci's change of goal?". On page 12, İnci's running to her father, breathing and speaking are acted out. On page 13, they are asked the question "What was their father's opinion about the race? (Did he direct them to the pie-eating contest?)" and asked to write their guesses. On page 14, they are asked the question "How would you behave if you were bullied while striving to reach our goal?" and asked to write their answers. Then they share their answers with their friends. On pages 16-17, students are asked to act out the discomfort experienced by İnci. They are asked to write their predictions about Berna nurse's idea about the race. On page 19, the question "What kind of question would you ask the doctor if you were in İnci's place?" is asked and students are asked to write down the questions they would ask and then they are asked to answer their questions by asking their friends. They are asked to guess and write down what the doctor's advice would be and share what they have written with their friends. On page 22, after reading the sentence "İnci despairs during her studies.", they are asked the question "What do you do when you lose hope?" and asked to write their answers. Their answers are shared with their friends. The students are asked if they have experienced a situation similar to the one experienced by İnci and asked to write their answers. Then they are asked the question "How would our emotions be in such a situation?" and they are asked to put on their emotion masks and express their emotions. Students are asked how the story will continue according to Tolga and İnci's conversation and they are asked to continue the story by writing. Then they are asked to share what they have written with their friends. Before reading page 27, page 34, where İnci is pictured eating a pie, is shown and if İnci participates in the contest, her winning the contest is put to a class vote.

After Reading Activities

- 1) Students are asked what the main idea of the book is.
- 2) Students are asked questions about the authenticity of the story.
- 3) They are asked whether they are similar to the character of the book's protagonist and asked to explain why.
- 4) They are asked to design a medicine to cure asthma from the food around them.
- 5) Students are asked to write a composition about Peyami Safa's quote "Do not see obstacles as obstacles that block our paths, see them as opportunities that will teach you to fly."

Traditional Reading Practice

In the traditional reading applied in the control group, the teacher reads the title of the book before reading and asks the students questions about what the book might be about. Then, he/she makes the students read the book in a shared way. After reading, the teacher asks Wh- questions about reading comprehension (Yurtbakan, 2022). Then, they write a text about the subject of the book in the same way as the students in the experimental group who practiced interactive reading.

After the book selection and dialogic reading practice activities were prepared, the data collection process started. The writing motivation and attitude scales developed for primary school 4th grade students were applied to the study as a pretest. The scales were administered to both control and experimental group students in one class hour under the guidance of primary school teachers. Then, once a week for 8 weeks, the books in Table 2 were read to the experimental group with dialogic reading and to the control group with traditional reading by the primary school teachers. Primary school teachers were trained by the researcher about dialogic reading (Dialogic reading, its purpose, importance, principles, techniques, difference from traditional reading, implementation, points to be considered in implementation). Then, the researcher had a class outside the study groups do a writing study with a sample dialogic reading practice. Afterwards, the primary school teacher who was going to do dialogic reading in the experimental group was made to practice writing with dialogic reading in a different class under the supervision of the researcher, the observation notes kept by the researcher during the practice were shared with the class teacher and the issues to be considered were explained in detail. Writing activities with interactive reading in the experimental group and writing activities with traditional reading in the control group were carried out under the supervision of the researcher. The writing motivation and attitude

scale was administered to both control and experimental group students in one class hour the week after the end of the implementation. Four weeks after the application of the posttest, the writing motivation and attitude scales were applied as a retention test. After analyzing the data, semi-structured interviews were conducted with the experimental group students to confirm the quantitative results. The interviews, which lasted an average of 10 minutes with each student, were collected from eight students in a total of 90 minutes.

Data Analysis

Descriptive analysis results (arithmetic mean (X), maximum (max.), minimum (min.), standard deviation (SD) scores were used to analyze the data obtained from the pre-post test and retention test applications of the writing motivation and attitude scales. Then, the skewness and kurtosis coefficients for the normality test, which is necessary for the assumption of using parametric or nonparametric tests in the analyses to determine the effect of interactive reading and traditional reading on writing attitudes and motivations, are shown in Table 3.

Table 3

Normality Results

Scale	Test	Kurtosis	Skewness
Writing Attitude	Pre	.302	-1.241
	Post	.791	-.029
	Retention	.362	.085
Writing Motivation	Pre	-.314	-.648
	Post	.328	-.795
	Retention	.019	-.852

Since the normality test results were within the ± 1.5 limit accepted in the literature, it was accepted that the data were normally distributed (Tabachnick & Fidell, 2013). For this reason, the equivalence of the writing attitudes and motivation of the students in the experimental and control groups was examined with an independent t-test. If there is no significant difference between the post-test averages of both groups, the decision is correct if there is no significant difference between the pre-test scores of the groups. Two-way analysis of variance for mixed measures can be used to determine whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of both the experimental and control groups, whether there is a significant difference between the averages of the consecutive

measurements of all participants regardless of the experimental and control groups (difference between pre-test and post-test), and whether the difference between consecutive measurements shows significance according to the experiment groups. However, in order to conduct the analysis, the pre and post-test scores of the experimental and control groups should be normally distributed, group variances should be homogeneous, and there should be no significant difference between the covariances of the groups for the binary combinations of the measurement groups (Can, 2017). Two-way analysis of variance for mixed measures could not be performed because the pre-test, post-test and retention test scores of the experimental and control groups were normally distributed, group variances were homogeneous ($p > .05$), but there was a significant difference between the covariances of the groups for the binary combinations of the groups for writing attitude and writing motivation according to Box's M test ($p < .05$). In repeated measures, the nonparametric Friedman test can be used instead of the ANOVA test. Friedman test is used as a nonparametric form of one-way analysis of variance in repeated measures to test the difference between means. In case of significance in the Friedman test, Wilcoxon signed-rank test is performed to determine which of the repeated measures are significant (Can, 2017). The significance of the pre-post test and retention test scores of the experimental and control groups were analyzed with the Friedman test.

Since it was understood that the groups were equal in the pre-test in writing motivation and attitude (see Table 1), the significance between the writing motivation and attitude scores of the groups in the post-test was examined with an independent t-test, and the significance of the scores in the retention test was examined with an independent t-test since there was no statistical significance in the writing motivation and attitude of the experimental and control groups in the post-test. Quantitative data were analyzed with SPSS 21.0 package program.

In the study, semi-structured interviews were conducted with eight students selected by random sampling from the students in the experimental group who participated in the dialogic reading practice. The interviews, which lasted an average of 10 minutes with each student in a quiet environment, were recorded with a voice recorder and transferred to the computer environment. The transcribed data were analyzed with the "descriptive analysis" technique. In descriptive analysis, data are summarized and interpreted according to previously determined themes. In addition, in descriptive analysis, the data are supported with direct quotations to effectively present the thoughts of the interviewees (Yıldırım & Şimşek, 2013). The data obtained through semi-structured interviews were analyzed separately by an

academic and a researcher who had previously conducted qualitative research studies. The agreement between the analyzers was found to be 95% according to Miles and Huberman's (1994) formula. According to Miles and Huberman (1994), inter-analyzer agreement is obtained by dividing the "consensus by the sum of the number of agreement and disagreement. The findings were supported by quotations from the students' answers.

Findings

In this part of the study, the descriptive analysis results of the writing attitude and motivation of the 4th grade primary school students in the experimental group participating in the dialogic reading application and in the control group participating in the traditional reading application from the pre-post test-retention test are given. In addition, Mann Whitney U test results comparing the writing attitudes and motivations of the experimental and control groups and Wilcoxon Signed Ranks Test results comparing the writing attitudes and motivations of the groups within themselves are given. In addition, in this section, the results obtained from the primary school 4th grade students' thoughts about their writing activities with the dialogic reading practice are also included.

The descriptive analysis results obtained from the writing attitude and motivation pre-test, post-test and retention test of primary school 4th grade students are shown in Table 4.

Table 4

Writing Attitude and Motivation Descriptive Analysis Results

Scale	Group	Test	N	\bar{X}	Sd	Min.	Max.
Writing Attitude	CG	Pre- test	17	2.12	.18	1.86	2.41
		Posttest	17	2.18	.17	1.91	2.36
		Retention	17	2.16	.15	1.86	2.32
	EG	Pre- test	18	2.21	.15	1.91	2.41
		Posttest	18	2.24	.13	1.86	2.41
		Retention	18	2.35	.25	1.91	2.77
Writing Motivation	CG	Pre- test	17	2.98	.41	2.33	3.78
		Posttest	17	3.04	.49	2.33	3.89
		Retention	17	3.03	.45	2.33	3.78
	EG	Pre- test	18	3.19	.54	2.11	4.00
		Posttest	18	3.13	.41	2.56	4.00
		Retention	18	3.23	.53	2.11	4.00

According to Table 4, although the mean scores of the students in the control group increased in the post-test, they decreased in the retention test, while the scores of the students in the experimental group increased in the post-test and continued to increase in the

retention test. In writing motivation, although the scores of the students in the experimental group increased in the post-test, they decreased in the retention test; however, although the writing motivation scores of the students in the experimental group decreased in the post-test, they increased in the retention test.

The significance of the dialogic reading practice in the writing attitudes and motivation of the students in the experimental group and the traditional reading practice in the writing attitudes and motivation of the students in the control group were tested with Friedman test and the results are shown in Table 5.

Table 5
Friedman Test Results for Writing Attitude and Motivation Scores

Writing	Group	Test	n	Mean	Mean Rank	sd	X ²	p
attitude	Experiment	Pre- test	18	2.21	1.92			
		Posttest	18	2.24	1.83	2	1.969	.37
		Retention	18	2.35	2.25			
	Control	Pre- test	17	2.12	1.68			
		Posttest	17	2.18	2.29	2	3.524	.17
		Retention	17	2.16	2.03			
Motivation	Experiment	Pre- test	18	3.19	2.06			
		Posttest	18	3.13	1.64	2	5.547	.06
		Retention	18	3.23	2.31			
	Control	Pre- test	17	2.98	1.76			
		Posttest	17	3.04	2.03	2	2.235	.33
		Retention	17	3.03	2.21			

*p < .05

It was determined that the writing attitudes and motivations of the students in the experimental and control groups did not create a statistically significant difference within themselves (p>.05). In this context, it was revealed that both the dialogic reading practice and the traditional reading practice did not contribute significantly to the development of writing attitude and motivation of primary school 4th grade students.

Since there was equivalence between the scores of the primary school 4th grade students in the writing attitude and motivation pre-test, the statistical significance between the students' writing attitude and motivation post-test scores was analyzed by independent t-test and the results are given in Table 6.

Table 6
Writing Attitude and Motivation Posttest Independent T Test Results

Scales	Groups	N	X	sd	Levene	t	p
					F		
					p		

Attitude	Control	17	2.18	.16	2.25	.14	-	1.263	.22
	Experiment	18	2.24	.13					
Motivation	Control	17	3.04	.49	.739	.40	-	-.597	.56
	Experiment	18	3.13	.41					

* $p < .05$

It was determined that there was no statistically significant difference between the writing attitude and motivation post-test scores of primary school 4th grade students in the experimental and control groups ($P_{\text{tutum}} > .05$, $P_{\text{motivation}} > .05$). In other words, it was determined that there was no difference in writing attitude and motivation between the dialogic reading practice and the traditional reading practice.

Since there was equivalence between the scores of the primary school 4th grade students in the writing attitude and motivation post-test, the statistical significance between the students' writing attitude and motivation retention test scores was analyzed by independent t-test and the results are given in Table 7.

Table 7

Writing Attitude and Motivation Retention Test Independent T Test Results

Scales	Groups	N	X	sd	Levene		t	p
					F	p		
Attitude	Control	17	2.16	.15	3.606	.07	-	.01*
	Experiment	18	2.35	.25				
Motivation	Control	17	3.03	.45	.492	.49	-	.22
	Experiment	18	3.24	.53				

* $p < .05$

Although there was no statistically significant difference between the writing motivation retention test scores of the 4th grade primary school students in the experimental and control groups ($P_{\text{motivation}} > .05$); it was found that there was a statistically significant difference between the writing attitude scores ($P_{\text{tutum}} < .05$). In this context, it was determined that the dialogic reading practice was permanent in writing attitudes compared to the traditional reading practice.

The results obtained from the opinions of the primary school 4th grade students in the experimental group, who carried out writing studies with the dialogic reading practice, regarding the writing activities they did before and after the dialogic reading practice are shown in the tables.

The thoughts of the primary school 4th grade students who participated in the dialogic reading practice about their writing activities before participating in the practice are shown in Table 8.

Table 8

Students' Thoughts on Writing

Thoughts	Reasons	Students	f
Positive emotions (f=8)	Our vocabulary improves thanks to the opportunity to use the words we have learned.	EGS6, EGS14	2
	I feel relieved when I write.	EGS3, EGS5, EGS7, EGS9, EGS11, EGS13	6
Both positive and negative (f=1)	My vocabulary is developing.	EGS17	1
	My hand hurts.	EGS17	1

Eight of the students in the experimental group who participated in the dialogic reading practice stated that they had positive feelings towards writing. The students stated that the reason for their positive feelings towards writing was the relaxing aspect of writing (f=6). The student coded EGS9, who stated that she felt positive emotions towards writing, expressed her thoughts as follows: "*Writing relaxes me, I feel good, it makes me happy. I feel very good because I let go of my inner feelings while writing. I enjoy writing.*" While the student coded EGS17, who stated that he had both positive and negative feelings towards writing, expressed his thoughts as follows: "*I like writing and I don't like it a little bit. The reason I like it is that it is fun, my vocabulary improves. The reason I don't like it is that my hand hurts when I write a lot.*"

The opinions of primary school 4th grade students who participated in the dialogic reading application about their writing activities with the practice are shown in Table 9.

Table 9

Students' Thoughts on Their Writing Activities with Dialogic Reading

Thoughts	Reasons	Students	f
Positive emotions (All)	Different activities in dialogic reading (animation, asking questions, expressing thoughts freely) facilitate writing	All of them	9
	Makes writing fun.	EGS5, EGS9	2
	Provides the opportunity to write in different genres.	EGS14	1

Students were asked about their thoughts about the writing activities they did while doing dialogic reading and all of them expressed that their thoughts were positive. Students stated that the activities they

did in dialogic reading such as animating, asking questions, expressing their thoughts freely facilitated their writing. The student coded EGS5, who stated that the activities used in the dialogic reading application facilitated his writing, expressed his thoughts as follows: *"With dialogic reading, my writing has become easier and more fun. Because while doing dialogic reading, we ask questions, make animations and express our thoughts clearly. That's why I like interactive reading."* While the student coded EGS14 said, *"We do different writing activities. We learn what we do not know in our writing activities. We take the place of the hero and so on. That is why I like interactive reading."*

The opinions of the primary school 4th grade students who participated in the dialogic reading practice about having their writing activities done with the dialogic reading practice are shown in Table 10.

Table 10

Student Opinions on Teachers' Dialogic Reading and Writing Activities for Students

Thoughts	Reasons	Students	f
Yes (All)	Because it provides the opportunity to write in different genres	EGS6, EGS11, EGS13, EGS14	4
	For developing vocabulary	EGS9, EGS13, EGS17	3
	Because it makes reading and writing fun	EGS5, EGS6, EGS7, EGS13, EGS17	5
	Improves reading and writing skills	EGS7, EGS9, EGS14, EGS17	4
	Since different activities are done in dialogic reading	EGS3	1
	Because it provides the opportunity to express feelings and thoughts clearly	EGS5	1

It is seen that most of the students stated that teachers want to conduct writing activities in schools with dialogic reading because interactive reading makes reading and writing fun, improves reading and writing, and provides opportunities to write in different genres. The student coded EGS11, who stated that their teachers should carry out writing activities with dialogic reading, expressed her thoughts as follows: *"Yes. Because we write mani, agrostic, composition, story, poem, etc."*, while the student coded EGS17 expressed his thoughts as *"I think it should. Because this interactive reading improves the vocabulary of the child. Since the child enjoys dialogic reading more, his/her reading and writing improve."*

The results obtained from the opinions of primary school 4th grade students who participated in the dialogic reading application about their preference for dialogic in their writing activities are presented in Table 11.

Table 11

Student Opinions on Preferring Dialogic Reading in Writing Studies

Thoughts	Reasons	Students	f
Yes	For teaching new knowledge	EGS3	1
(All except EGS11)	For making writing fun	EGS3, EGS6, EGS7, EGS19, EGS13, EGS14	6
	Because I can express my feelings more easily	EGS5	1
Both of them (EGS11)	Since we have been working on writing before	EGS11	1

The students were asked whether they would like to conduct writing activities in their classes with traditional methods or dialogic reading, and only one student wanted to conduct writing activities with both methods, while the other eight students wanted to conduct writing activities with dialogic reading. Most of the students who wanted to conduct writing activities with dialogic reading cited the fact that dialogic reading makes writing more fun. The student coded EGS11, who stated that writing activities should be carried out with both methods, expressed his views as follows: *"Our teacher already creates a writing environment for us and we do writing activities related to it. We added interactive reading activities to these."* While the student coded EGS7 stated his views by saying, *"There are writing activities we do in the classroom and we enjoy doing them. When we combine it with interactive reading, it becomes more beautiful and fun."*

Conclusion, Discussion, and Suggestion

At the end of the study conducted to determine the effect of dialogic reading on the writing attitudes and motivations of primary school 4th grade students; it was revealed that there was no statistically significant difference between the dialogic reading practice and the traditional reading practice in the writing attitudes and motivations of primary school 4th grade students. However, it was revealed that the dialogic reading practice was significantly more permanent in the writing attitudes of primary school 4th grade students than the traditional reading practice. Primary school 4th grade students stated that they had positive feelings towards writing activities with the dialogic reading practice because it relaxed them, and that the dialogic reading practice facilitated their writing by supporting the writing activities with activities such as animation, asking questions,

and expressing their thoughts freely. In addition, primary school 4th grade students stated that they preferred writing activities with the dialogic reading practice because it made reading and writing fun and that they wanted writing activities to be done with the dialogic reading practice.

In the study, it was revealed that there was no statistically significant difference between dialogic reading practice and traditional reading in the writing attitudes and motivation of primary school 4th grade students, and that dialogic reading practice was more effective than traditional reading in the permanence of writing attitudes. However, it has been proven in many studies that dialogic reading is effective in reading and listening among Turkish language skills (Bütün, 2023; Ceyhan, 2019; Durmaz, 2020; Uğur, 2022; Yıldırım, 2023; Yurtbakan, 2022). In order to improve students' writing skills, it has been revealed that writing activities with family participation, metacognitive writing strategies, collaborative writing activities improve students' writing attitudes (Erdoğan, 2018; Erol & Kavruk, 2021; Sarikaya, 2021). In addition to student-centered writing activities, it is seen that students who read books and keep a diary have high writing attitudes (Bozgün & Akın Kösterelioğlu, 2022; Zorbaz & Kayatürk, 2015). As in writing attitude, it has been determined that giving feedback to students about their writing, reverse-face education, collaborative writing activities and writing on social networks have positive results in order to improve writing motivation (Alberth, 2019; Ebadijalal & Moradkhani, 2023; Shang, 2023; Yu et al., 2020). The reason why the dialogic reading practice did not make a significant difference in students' writing attitudes and motivation in the study may be that at the end of the practice, students were asked to write only one type of writing from genres such as informative text, narrative text, Ramadan greeting, poem, newspaper article. However, reading motivation and attitudes improve when students write in areas they are interested in and on subjects they have knowledge about (Özbay & Zorbaz, 2011; Tekşan & Süğümlü, 2018). In addition, while implementing interactive reading, the guide may not be able to involve all students in the class willingly and may not be able to give equal opportunities to involve them in the process (Jacobs & Kimura, 2013). For this reason, the fact that feedback, which is effective in the development of writing motivation and attitude (Karatay, 2013; Yu et al., 2020), could not be given to evaluate the writing of each student in the dialogic reading practice may have prevented the positive results of the study. Despite having writing activities about the subjects in the books used in the dialogic reading practice in the study may have been effective in the permanence of writing attitude compared to traditional reading. Because one of the situations that affect writing attitude is to have information about the subject to be written (Tekşan & Süğümlü, 2018). The answers given by

the students to the questions asked before, during and after the dialogic reading practice may have led the students to have different ideas about the subject of the book. In this way, students who know the topic they will write about may have been able to easily identify the auxiliary ideas of the topic.

Primary school 4th grade students stated that they had positive feelings towards writing activities with the dialogic reading practice because it relaxed them, and that their writing became easier thanks to the support of writing activities with the dialogic reading practice with activities such as animation, asking questions, and expressing their thoughts freely. In addition, 4th grade primary school students stated that they preferred writing activities with the dialogic reading practice because it made reading and writing fun and that they wanted writing activities to be done with the dialogic reading practice. The students who participated in the dialogic reading practice, whose effects on reading motivation, attitude, reading fluency, reading comprehension and problem posing skills were previously examined, stated that they found the dialogic reading practice entertaining just like the students in the study, that they would prefer dialogic reading more than traditional reading and that they wanted to do their studies with dialogic reading, and that animations, asking questions, and explaining their thoughts were more instructive (Yurtbakan, 2022; Yurtbakan et al., 2021; Yurtbakan & Aydoğdu-İskenderoğlu, 2020). In this context, the fact that students actively participate in the reading process in the dialogic reading practice, do activities such as animation and designing during the dialogic reading practice, and express their thoughts comfortably may be the reason why they find the application effective compared to traditional reading.

Suggestions

1. To improve writing motivation and attitude, the size of the groups can be formed at a level where feedback can be given to each student's writing product while conducting writing activities with interactive reading application.
2. The freedom given to students in determining the genre they will write in writing studies conducted with dialogic reading practice can support the development of their writing motivation and attitudes.
3. The effect of dialogic reading practice on writing interest and anxiety can be investigated.
4. The study examining the effect of dialogic reading practice on the development of writing motivation and attitudes of 4th grade primary school students can be conducted with 2nd and 3rd grade primary school students.

Ethics Committee Approval: *This research was conducted with the permission of Yozgat Bozok University ethics committee with the decision numbered 02/13 and dated 22. 02.2023*

Conflict of Interest: *There is no conflict of interest that could improperly affect the work of the author.*

Author's Contribution: *The research author has fulfilled her duties during the process of revealing the study.*

References

- Alberth, (2019). Use of Facebook, students' intrinsic motivation to study writing, writing self-efficacy and writing performance. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 21-36. <http://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1552892>
- Banerjee, R., Mclaughlin, C., Cotney, J. L., Roberts, L., & Peereboom, C. (2016). *Promoting emotional health, well-being, and resilience in primary schools* (Report). Public Policy Institute for Wales.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. Macarthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 202-222). The Guilford
- Bozgün, K., & Akın Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 119-135. <https://doi.org/10.16916/aded.1009797>.
- Brown, M., Morrell, J., & Rowlands, K. D. (2011). Never more crucial: Transforming young writers' attitudes toward writing and becoming writers. *California English*, 17(2), 15-17.
- Bruning, G., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236123>.
- Bütün, K. (2020). *Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Büyüköztük, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (22. baskı)*. Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. PegemA Yayıncılık.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversationanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator– child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361–382. <https://doi.org/10.1177/1468798415592008>.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çayır, A. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin iletişim niteliklerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 140-156. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/314394>.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celpner Matbaacılık.
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquir*, 7(1), 1-27. <https://doi.org/10.17569/tojqi.90651>.
- Durmaz, M. (2020). *Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ebadijalal, M., & Moradkhani, S. (2023) Impacts of computer-assisted collaborative writing, collaborative prewriting, and individual writing on EFL learners' performance and motivation. *Computer Assisted Language Learning*, <http://doi.org/10.1080/09588221.2023.2178463>
- Eminoğlu, N., & Bağçeci, B. (2020). Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri / Opinions of elementary school classroom teachers towards

improving students' reading and writing attitudes. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 32-45. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1231734>.

Erbilen M., & Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1804039>.

Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Erol, T., & Kavruk, H. (2021). Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 741-771. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.923783>.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology* 32, 516-536.

Guthrie, L. F., & Richardson, S. (1995). Turned on to language arts: Computer literacy in the primary grades. *Educational Leadership*, 53(2), 14-18.

Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.

Hess, M., & Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4(4), 14-20.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. *Handbook of Writing Research*, 144(157), 304-310.

Jacobs, G. M., & Kimura, H. (2013). *Cooperative learning and teaching*. In the series. English language teacher development. Alexandria, VA: TESOL

Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karaman, H., & Mutluer S. E. (2023). İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1075-1091. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1330663>.

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. İçinde M. Özbay (Edl.), *Yazma eğitimi* (ss. 21-42). Pegem Akademi Yayıncılık

Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications

Özbay, M., & Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması/Adaptation of daly-miller's writing apprehension test to Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.

Özber, M., Akar, C., & Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı drama yönteminin yazma kaygısına, yazmaya yönelik tutuma ve yazma özyeterliliğine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2740066>.

Regur, C. E. (2013). *A dialogic reading intervention for parents of children with down syndrome* [Unpublished doctoral dissertation, Southern California University]. UCL Discovery

Sarikaya, İ. (2021). Aile ile birlikte yazmanın ilkökul öğrencilerinin yazma başarı ve tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1696-1720. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.901755>

Sarkhoush, H. (2013). Relationship among iranian efl learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing

- apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126–1132.
- Sezer, B. B. (2021). *Farklı sesli okuma yöntemlerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Schunk, H. D.(2014). *Öğrenme teorileri* (Çev. M. Şahin, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Shang, H. (2023) Flipped instruction: Factors affecting the effects of EFL writing performance. *Innovations in Education and Teaching International*, <http://doi.org/10.1080/14703297.2023.2283608>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. NY: Pearson.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. & Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282.
- Tekşan, K., & Süğümlü, Ü. (2018). Yazma özerkliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2591-2607. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/623560>.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688>.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <http://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Uğur, S. (2022). *Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1601-1611. <http://doi.org/10.24106/kefdergi.2171>.

Ünal, E., & İşeri, K. (2012). Öğretmen adaylarının okuma ve yazma tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1066-1076.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Wright, K. L., Hodges, T. S., Dismuke S., & Boedeker, P. (2020) Writing motivation and middle school: an examination of changes in students' motivation for writing. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 148-168. <http://doi.org/10.1080/19388071.2020.1720048>

Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., & Gambrell, I. (2020) Reading and writing motivation of third to sixth graders. *Reading Psychology*, 41(1), 44-70. <http://doi.org/10.1080/02702711.2019.1674435>

Yıldırım, S. (2023). *Etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi ile ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227974>.

Yu, S., Jiang, L., & Zhou, N. (2020). Investigating what feedback practices contribute to students' writing motivation and engagement in Chinese EFL context: A large scale study. *Assessing Writing*, 44, 1-15.

Yurtbakan, E. (2022). Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yurtbakan, E., & Aydoğdu-İskenderoğlu, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonlarında ve problem kurma becerilerinde etkileşimli okumanın etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 348-370. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1267138>.

Yurtbakan, E., Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180. <http://doi.org/10.15390/EB.2020.9258>

Zorbaz, K., & Kayatürk, N. (2015). Studying writing attitudes of secondary school students with regard to various variables / Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415-1435. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63514>.