

## Kavram Öğretimi Sürecine Öğrenme Amaçlı Yazmayı Eklelemek: Bir Müdahaleli Karma Desen Araştırması

### Incorporating the Writing-to-Learn Method into the Concept Teaching Process: An Intervention Mixed Research Design

Zeynep Başcı Namlı<sup>1</sup>  Elif Meral<sup>2</sup>  Fatih Kayaalp<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

<sup>3</sup> Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak, Türkiye

#### Makale Bilgileri

##### *Geliş Tarihi (Received Date)*

20.04.2022

##### *Kabul Tarihi (Accepted Date)*

10.06.2022

##### *\*Sorumlu Yazar*

Tel.: 0 505 769 09 75

Adres: Atatürk Üniversitesi,  
Kazım Karabekir Eğitim  
Fakültesi, Erzurum.

zbasci@atanuni.edu.tr

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine özgü kavramların öğretimi üzerindeki etkisini incelemektir. Karma araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan müdahaleli karma desene göre tasarlanan bu çalışma, toplam 18 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde farklı kavramlara odaklanmış on farklı öğrenme amaçlı yazma etkinliğine yer verilerek, öğrencilerin kavram öğrenme süreçleri yakından takip edilmiştir. Araştırma verileri açık uçlu kavram bilgi testi, kavram akademik başarı testi, yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan nicel veriler betimsel ve kestirimsel istatistikler kullanılarak analiz edilirken nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin neleri öğrenip neleri öğrenmediğini somut bir şekilde yansıtan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, bir yandan öğrenciye gizil bir dönüt sağlarken öte yandan öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine projeksiyon tutmuştur. Sağlanan bu projeksiyon öğrenciyi yazma, öğretmeni ise öğretme sürecinde öz düzenlemeye yöneltmiştir. Böylece araştırma sonucunda başta milli egemenlik, demokrasi, özgürlük gibi soyut ve öğrenilmesinde zorlanılan kavramlar olmak üzere etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer alan kavramların öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile daha kolay öğrenildiği görülmüştür. Benzer şekilde kavram öğrenimi sürecinde öğrencilerin harcadığı zihinsel çaba, farklı muhatapların anlayacağı şekilde dizayn edilen sosyal bilgiler dili, kavramların öğrenilme düzeyine ilişkin yapılan geri bildirimler, öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımları ortaya çıkan başarının gerekçelerini oluşturmaktadır. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavram öğretim sürecine yaptığı bu katkılardan hareketle farklı disiplinlerin çok sayıda kavramını disiplinlerarası yaklaşımla bütünleştiren sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma pedagojisi alternatif bir öğretim yolu olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram öğretimi, sosyal bilgiler dersi, öğrenme amaçlı yazma, etkin vatandaşlık, müdahaleli desen

**Abstract:** This study aims to examine the impact of writing-to-learn activities on teaching certain concepts specific to social studies course. A total of 18 fourth grade students at primary school participated in this study, which was designed according to the intervention mixed methods design. During the implementation process, 10 different writing activities were conducted with a focus on different concepts to monitor students' concept learning processes. Data were collected via an open-ended concept knowledge test, a concept academic achievement test, a structured classroom observation form, and a semi-structured interview form. Quantitative data were analysed using descriptive and predictive statistics whereas the qualitative data were analysed by content analysis. Writing-to-learn activities show what students have or have not learned, and provide them with feedback besides serving as a projection on teachers' own teaching processes, resulting in self-regulation to be adopted by students while writing and by teachers while teaching. It has been concluded that the concepts necessary to learn about active citizenship, especially those that are abstract and difficult to learn such as national sovereignty, democracy, and freedom, are learned more easily through writing-to-learn activities. The factors that constitute success involve the mental effort students spend in the concept learning process, the social studies language designed in a way that different participants are able to comprehend, the feedback on the level of learning the concepts, and the active participation of teachers and students. Writing-to-learn approach can be an alternative method in social studies course, integrating many concepts with an interdisciplinary approach.

**Keywords:** Concept teaching, social studies course, writing-to-learn, active citizenship, intervention design

Başcı-Namlı, Z., Meral, E. ve Kayaalp, F. (2022). Kavram öğretimi sürecine öğrenme amaçlı yazmayı eklelemek: Müdahaleli karma araştırma deseni. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 499-518. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1106345>

#### Giriş

Bu bölümde öncelikle kavram öğretiminin önemi açıklanmıştır. Daha sonra sosyal bilgiler öğretiminde kavramların yeri, kavram öğretim süreci ve kavramların öğretilme sürecinde yaşanan sorunlara değinilmiştir. Son olarak ise bu çalışmanın odağını oluşturan sosyal bilgiler dersinde kavram öğretim yöntemleri içerisinde alternatif pedagojik bir yol olarak eklenebilecek öğrenme amaçlı yazma pedagojisi etrafıca ele alınmıştır.

#### Kavram Öğretimi ve Sosyal Bilgiler Dersi

İnsanın doğduğu andan itibaren öğrenmeye ve günlük yaşamında kullanmaya başladığı (Manocha ve Narang, 2004) düşüncenin temel yapı taşı olarak kabul edilen kavramlar (Malt, 2010), farklı olgu ve nesnelerin değişen ortak özelliklerini yansıtan bilgilerdir (Yıldırım ve Gazel, 2018). Bu bilgilerden meydana gelen kavramlar, nesnelerin veya olayların gözlemlenebilir özelliklerinin toplamından oluşarak (Merrill vd., 1992) bunları algılama, düşünme ve hatırlamada oldukça önemlidirler (Medin ve Smith, 1981). Hatta yeni bilgilerin yapılandırılmasında da bir temeldir (Mills, 2016). Bu

yapılandırma önceki kavramlar aracılığıyla olaylara veya nesnelere ilişkin gözlem süreciyle başlarken (Novak ve Gowin, 1984) örneklerden ve olguların birikiminden oluşmaktadır (Parker, 2001). İnsanın zihninde anlam kazanan obje ve olguların benzeşen ya da ayrışan özelliklerini yansıtan kavramlar, öğrenme için oldukça önemlidir (Ülgen, 2001). Özellikle anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde başlangıç olarak görülen kavram öğretimi, öğretim sürecinin en temel adımlarından birisidir (Temizkan, 2011). Bu temel adımda öğrenilecek yeni kavramların önceki kavramlarla ilişkilendirilmesi gerekir (Ayas, 2019). Bu ilişkilendirme, olguları ezberlemek yerine keşfetmeye ve anlamaya odaklanan bir süreci kapsar (Zhang vd., 2017). Böylece deneyimler düzen ve anlam kazanarak (Quillen ve Hanna, 1961) öğrenme sürecinin kolaylıkla gerçekleşmesi sağlanırken (Elliott vd., 2000) öğrenmeye karşı isteklilik de artar (Ayas vd., 2001). Yine öğrenme öğretme süreci sonunda problem çözme (Gagne vd., 2005); eleştirel düşünme (Giddens, 2016); sorgulama (Kılınç, 2012); akıl yürütme (Doğanay, 2002) gibi üst düzey becerilerin edinilmesi sağlanır (Gagne vd., 2005). Ayrıca bilgileri sınıflandırma, genelleme (Kılınç, 2012) ve kalıcı bilgi sistemi sağlayarak bu bilgi sistemini genişletmeye yardımcı olur (Erden ve Akman, 2004).

Kavramlar bilginin temel ögesi olduğu gibi eğitimde kavram öğretimi de temel bir öğedir (Doğru ve Özsevgeç, 2018). Bu bağlamda tüm eğitim kademelerinde önemli olan kavram öğretimi (Klausmeier, 1992) farklı alanlarda olduğu gibi sosyal bilgiler öğretiminin de merkezinde yer almaktadır (Tokcan, 2015). Çünkü temel insan ve insan yaşamını anlamak olan sosyal bilgiler, bu amacı ancak olgu ve kavramları bilip anlayarak aynı zamanda bunların ilişkisel analizlerini yaparak gerçekleştirir (İnel ve Urhan, 2020). Yani kavramlar olmadan kendimizi tanımamız (Memişoğlu ve Tarhan, 2016) ve dünyamızı anlamamız (Senemoğlu, 2009) zorlaşacaktır. Sosyal bilgiler eğitimiyle “sosyal bilgilere özgü amaçları gerçekleştirmek için sosyal bilgilere ait bilgi, beceri ve değerleri yaşama aktarım yaşamını bu yapı üzerinden organize edebilme yeterliliği” olarak ifade edilen sosyal bilgiler okuyazarı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Başçı Namlı vd., 2021). Bu amaca ulaşmada sosyal bilgiler dersinin ilkelerini öğrenmek (Çağır ve Oruç, 2020) ve yaşamda karşılaşılan sorunları çözümede öğrencilerin temel kavramları öğrenmesi ve içselleştirmesi oldukça faydalı olacaktır (Yazıcı ve Samancı, 2003). Nitekim sosyal bilgiler dersi, disiplinlerarası yapısı (Tokcan, 2015) ve geniş kapsamı nedeniyle çok sayıda kavramı içermektedir (Çağır ve Oruç, 2020). Hatta sosyal bilgiler dersinin içeriğinin büyük bir bölümü öğrencilerin yapılandırması gereken kavramlardan oluşmaktadır (Sunal ve Haas, 2005). Haliyle çok sayıda kavramın kısa zamanda kazandırılması söz konusudur (Yoho, 1986). Yine sosyal bilgiler dersindeki kavramların önemli bir bölümü soyut kavramlardan oluşmaktadır (Ünal ve Er, 2017). Soyut kavramların öğrenilmesi çok daha güç ve karmaşık bir süreç olduğundan (Pine vd., 2001) sosyal bilgiler dersindeki soyut kavramların öğrenilmesinde sorunlar yaşanmaktadır (Bal ve Akış, 2010). Ayrıca sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan sorunların başında kavram yanlışlığı (Ekiz ve Akbaş, 2005; Demirkaya ve Karacan, 2016); pek çok kavramın yanlış ya da eksik kavramsallaşması (Turan, 2002) birbirlerine yakın kavramların özelliklerinin birbirlerine karıştırılması (Gümüş

ve Avcı, 2016; Alım vd., 2008) gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır.

Öğrenilmesi ve içselleştirilmesi süreç alan kavramların (Alkış Kucukaydin, 2019) doğru aynı zamanda kalıcı bir biçimde öğrenilmesi için ne kadar çok ve farklı yöntem, teknik kullanılırsa o kadar etkili olacaktır (Çağır ve Oruç, 2020). Bu doğrultuda alanyazında sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramların öğretiminde; *kavram haritaları* (Yılmaz ve Çolak, 2021); *kavram bulmacaları* (Yesari, 2018); *kavram karikatürü* (Tokcan ve Alkan, 2013); *zihin haritaları* (Eşmekaya, 2019); *dijitalle desteklenmiş kavram karikatürleri* (Demirci, 2019); *kavramsal değişim metinleri* (Dağdalen, 2017); *çalışma yaprakları* (Elvan, 2012); *beyin fırtınası tekniği* (Kısa, 2007); *bilgi haritaları* (Güngör, 2004); *yaratıcı drama* (Öz, 2019); *oyunlarla desteklenmiş kavram öğretimi* (Akkuş ve Aslan, 2013) gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanıldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bu yöntem ve tekniklere alternatif olarak eklenebilecek bir pedagojik yaklaşım da “*öğrenme amaçlı yazma*”dır.

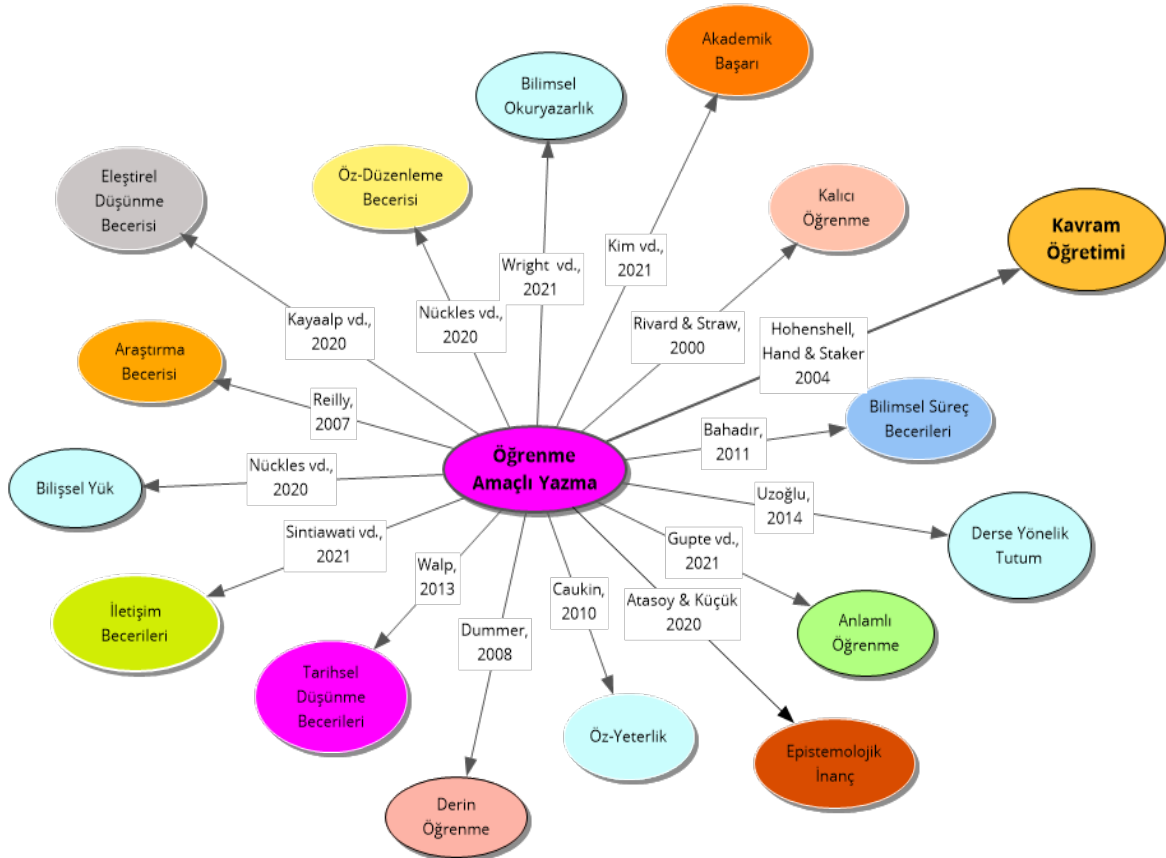
### Öğrenme Amaçlı Yazma ve Kavram Öğretimi

1980’li yılların ortalarından bugüne bilim dünyasında popüler bir araştırma konusu olan öğrenme amaçlı yazma (Gere vd., 2019), öğrenme ve yazma gibi iki ve çok yönlü karmaşık etkinliği içeren bir öğretim stratejisidir (Chmarkh, 2021). Bu strateji, yazmanın öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığı fikrine dayanmaktadır (Fry ve Villagomez, 2012). Kritik bir beceri olduğu gibi öğrenmenin de önemli bir aracı olan yazı (Arnold vd., 2017) bir kâğıda veya ekrana yazılan harflerden daha kapsamlıdır (Deveci, 2018). Yazma, kişinin kendi bilgisini ve temel yeteneklerini çeşitli araçlarla koordine etme yeteneğini gerektiren üst düzey bir bilişsel aktivitedir (Walker vd., 2005). Tıpkı okumak gibi farklı öğretim kademelerinde akademik öğrenmenin temeli olan yazı (Phillips ve Norris, 2009) hem öğretmen hem de öğrenci için öğrenme değişimlerini izlemede önemli bir rol oynamakta aynı zamanda onların düşünce süreçlerinin içine bir pencere açmaktadır (Fellow, 1994). Öğrenmenin eşsiz bir yolu olarak nitelendirilen öğrenme amaçlı yazma (Emig, 1977), geçmişten günümüze çok sayıda araştırmanın odağında yer almıştır. Bu kadar araştırma ve geçen zamana rağmen öğrenme amaçlı yazmanın herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımı mevcut değildir (Kayaalp ve Şimşek, 2021). Çünkü öğrenme ve yazma gibi iki temel beceriyi bir araya getiren öğrenme amaçlı yazmayı genel geçer bir tanım ile açıklamak kolay değildir (Graham vd., 2020). Bu zorluğa rağmen kırk yılı aşkın süredir bilimsel araştırmalara konu olan öğrenme amaçlı yazmanın farklı yönlerini öne çıkaran çeşitli tanımlarının var olduğunu görmekteyiz. Bu tanımlar incelendiğinde: Fry ve Villagomez (2012), öğrenme amaçlı yazmayı, bir konu veya kavram hakkında yazmak için öğrencilere muhakeme yapma fırsatı tanıyan pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Dalka’ya (2019) göre ise bilişsel bir teoriye dayanan öğrenme amaçlı yazma; bilgiyi hatırlama, sentezleme ve gözden geçirme gibi özelliklere sahip öğrenmeye hizmet eden bir yazma modelidir. Başka bir tanımda Klein ve Van Dijk (2019), öğrenme amaçlı yazmayı, farklı disiplinlerde öğrencilerin öğrendikleri ve düşündüklerini birleştirmeye fırsat tanıyan yazma pratikleri olarak nitelendirmektedirler. Yazıya kalıplaşmış düşüncelerin aksine farklı bir pencereden yaklaşan Canver ve Pantoja’ya (2022) göre öğrenme amaçlı yazma,

sadece var olanı yazma (kopyalama) veya boş bir kâğıdı doldurma eylemi değildir. Onlara göre öğrenme amaçlı yazma, öğrencilerin öğrendiklerini veya öğrenme sürecinde kazandıklarını keşfetme, işleme ve ifade etmelerine imkân tanıyan yazma sürecidir. Bu süreci kendi bakış açısıyla değerlendiren Finkenstaedt Quinn vd., (2020) öğrenme amaçlı yazmayı; içerik bilgisi, eleştirel düşünme ve üst bilişin geliştirmesinde kullanılan öğretim uygulaması olarak tarif etmişlerdir. Yapılan tanımlar neticesinde öğrenme amaçlı yazmanın anlamlı öğrenmelerin ortaya çıkmasına imkân sağlaması konusunda gerek eğitimciler gerekse araştırmacılar hemfikirdir (Günel vd., 2009). Bu ortak düşünceden hareketle öğrenme amaçlı yazma, yazmayı öğrenmek değil, öğrenme içeriği üzerine yoğunlaşmış bu içeriği yazı aracılığıyla daha iyi kavrama sürecidir (Myers, 1984). Bu kavrama sürecinin ürünlerini görünür kılan alanyazın, kapsamlı bir şekilde incelendiğinde; öğrenme amaçlı yazmanın farklı öğretim kademelerinde (ilkokuldan üniversiteye) sosyal bilimlerden (Dolgin, 1981; Goggin, 1985; Holbrook, 1987; Kayaalp vd., 2022; Klein ve Rose, 2010; McKiernan, 2000); fen bilimlerine (Clary Lemon vd., 2019; Kim vd., 2021; Wright vd., 2019) farklı alanlarda yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Farklı disiplinlerde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerinde çok yönlü etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme amaçlı yazmanın öğrenme süreçlerinde ortaya çıkardığı bu çok yönlü etkiler bütüncül olarak Şekil 1’de sunulmuştur.

Öğrenme sürecine çok yönlü katkılar sağlayan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, bilimlerin dili ya da kendini ifade etme şekilleri olan kavramların öğretiminde pedagojik bir yol olarak tercih edildiği görülmektedir. Yapılan

araştırmalar incelendiğinde; altıncı sınıf fen bilimleri dersinde yer alan kavramların öğretimini öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile gerçekleştiren Akçay vd., (2014) yer verilen etkinliklerin kavramların öğrenilmesine pozitif bir katkı sağladığını belirtmiştir. Yine farklı öğrenme amaçlı yazma tiplerini kullanmanın öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerindeki etkisini ele alan Yaman (2018), öğrencilerin kavram öğrenimi sürecindeki olumlu değişimi öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine bağlamıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri üzerinden kavram öğretimine yoğunlaşan başka bir çalışmada Chen vd., (2013) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinden on birinci sınıf öğrencilerine mektup yazmalarını sağlayarak ilkökul öğrencilerinin kavramları daha iyi öğrenmelerini desteklemiştir. Benzer şekilde Hand vd., (2007) çalışmalarında onuncu sınıf öğrencilerinin çoklu öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sayesinde ünite içinde yer alan kavramları daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Kavram öğretim sürecinde öğrenme amaçlı yazma pedagojisine yer veren Hohenshell vd., (2004) üst sınıf öğrencilerinden alt sınıf öğrencilerine öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile kavram öğretimi yaptırmışlardır. Bu durum yazma sürecinin öğrencilere önemli öğrenmeler sağladığını göstermiştir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup, günlük ve öykü üzerinden kavram öğretimi çabasında olan Alkis Kucukaydin (2018), yapılan etkinliklerin kavram öğrenimi için anlamlı sonuç ortaya çıkardığını belirtmiştir. Üniversite öğrencilerine kavram öğretimini öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile yürüten Atasoy (2013), çalışmasında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yer verilen deney grubunda anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmiştir.



Şekil 1. Öğrenme amaçlı yazma pedagojisinin öğrenme çıktıları

Öğrenme amaçlı yazma ile kavram öğretimini sağlayan güncel bir çalışmada Finkenstaedt Quinn vd., (2020) öğrencileri kavram üzerinde düşünmeye ve düşünceler arasında anlamlı bağlantılar kurmaya fırsat tanıyan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavramları öğrenmede önemli bir öğretim aracı olduğuna işaret etmişlerdir. Farklı muhataplar dikkate alınarak hazırlanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavram öğretimindeki rolünü ele alan Gunel vd., (2009) akranları ve daha küçük öğrencilerin öğrenmeleri için hazırlanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin aile ve öğretmene yazılan etkinliklerden daha anlamlı sonuçlar çıkardığını ifade etmişlerdir. Geleneksel olmayan yazma modelinin kavramsal değişimler üzerindeki etkisini inceleyen Mason ve Boscolo (2000), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlayışta ve farkındalık kazanmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kavram öğretimi sürecinde farklı araştırmacılar tarafından tercih edilen bu pedagojik yolun etkileri bütüncül bir anlayışla değerlendirildiğinde, öğrenme ortamlarına dâhil edilen öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavram öğretimi açısından anlamlı sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür.

### Araştırmanın Önem ve Gerekeşi

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin kendi düşüncelerinin üzerinde düşünme imkânı sağlayıp üst bilişi desteklemesi kavramların öğrenilmesinde önemli bir yoldur (Finkenstaedt Quinn vd., 2020). Öyle ki bu pedagojik yolda öğrencilerin çoklu yazma etkinlikleriyle kavram öğrenmeleri hem daha kolay hem de oldukça etkilidir (Akçay vd., 2014). Bu nedenle kavram öğrenmelerinin sağlanması için bilim dilinin gelişmesinde etkili olan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkökul çağından itibaren kullanılması oldukça önemlidir (Alkıs Kucukaydin, 2018). Bu önemden hareketle araştırmacıları bu çalışmaya yönelten ilk gerekçe “*öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavramların öğrenilmesindeki etkisini gerçek bir uygulama süreciyle test etmektir.*” Yine öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenme üzerindeki olumlu etkileri ortaya konmuş olmasına rağmen öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine sınıflarında nadiren yer vermektedirler (Gillespie vd., 2014). Araştırmacıları bu çalışmaya yönelten ikinci gerekçe “*öğrenme amaçlı yazmanın bilimsel çıktılarını çoğaltarak öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğretmenler tarafından tanınıp kullanılmasına katkı sağlamaktır.*” Alanyazın incelendiğinde öğrenme amaçlı yazmayı açıklayan alanyazının fen eğitiminde yoğunlaştığı diğer alanlarda daha sığ kaldığı görülmektedir (Fry ve Villagomez, 2012). Alanyazın üzerindeki bu görüntü varlığını bugün de sürdürmektedir. Araştırmacıları bu çalışmaya yönelten üçüncü gerekçe ise “*sosyal bilgiler dersinde yapılan bu çalışma ile öğrenme amaçlı yazma alanyazınında tespit edilen bu boşluğa katkı sağlamaktır.*” Birçok sosyal bilim disiplininden oluşan sosyal bilgiler dersi, bünyesinde farklı disiplinlere ait çok sayıda kavramı barındırmaktadır. Haliyle bu kavramların öğrenilmesi ve öğretilmesi zorlaşmaktadır. Bu duruma dikkat çeken MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), sosyal bilgiler öğretim programında farklı kavram öğretimi yaklaşımlarının dikkate alınarak öğrencilerdeki kavram yanlışları, kavram karmaşalarının giderilmesine dikkat çekmiştir (MEB, 2018). Benzer şekilde sosyal bilgiler dersinde kavramsal öğrenmenin

merkezi bir öneme sahip olduğunu ifade eden Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi [National Council for the Social Studies (NCSS, 1994)] sosyal bilgiler dersinin gerçeklerle ilişkili kavramlar çerçevesinde organize edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışmanın dördüncü gerekçesi ise *sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramlar daha kolay ve etkili nasıl öğretilir?* arayışında olan sosyal bilgiler eğitimcilerine alternatif bir pedagojik yol sunmaktır. Sosyal bilgiler dersi bünyesinde yapılan bu araştırmanın öğrenme amaçlı yazma alanyazınına zenginleştireceği, öğrenme amaçlı yazmanın sınıf ortamında kullanılmasına katkı sağlayacağı, sosyal bilgiler eğitimi içerisinde kullanılan kavram öğretimi yöntemlerini çeşitlendireceği düşünülmektedir.

Öğrenme amaçlı yazmanın kavram öğretimi sürecindeki etkili yönleri, öğrenme amaçlı yazma alanyazınında tespit edilen boşluklar, sosyal bilgiler eğitimcilerinin kavram öğretimi için alternatif öğretim modeli arayışları ışığında bu araştırmanın amacı: ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersine eklenen öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaca bağlı olarak çalışmada şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

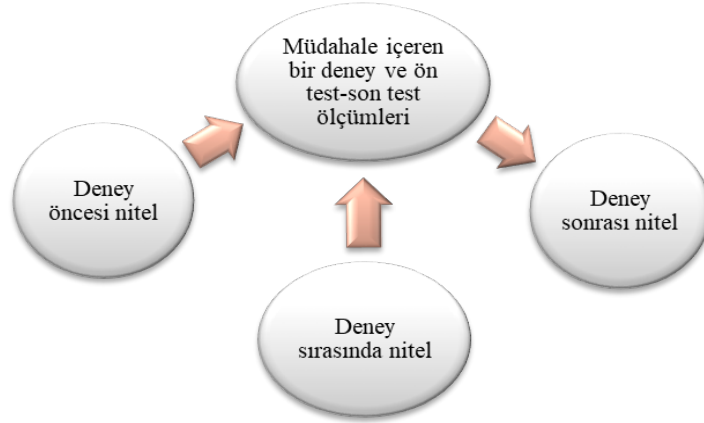
- Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerinde ne düzeyde etkilidir?
- Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri aracılığıyla yürütülen ders sürecine ilişkin:
  - a) Öğrenci ve öğretmen görüşleri nasıldır?
  - b) Öğretmen gözlemleri nasıldır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, karma araştırma yaklaşımlarından gelişmiş desenlerden birisi olan müdahaleli karma araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Müdahaleli karma araştırma deseninin temel amacı, bir deney veya müdahale denemesi yapmak ve araştırma sürecine nitel veriyi ekleyerek bir araştırma problemini incelemektir. Bu desende, ön test ve son test modellenmiş bir deneysel araştırma sürecine nitel veri dâhil edilebilir. Birçok amaca hizmet eden bu nitel veriler deney öncesinde, deney sırasında veya deneyden sonra deney sürecine eklenebilir (Creswell, 2015, s. 42). Müdahaleli karma araştırma deseninin sembolik gösterimi Şekil 2’de sunulmuştur.

Müdahaleli karma araştırma deseninin yapısı ve özelliğinden hareketle bu çalışmada, deneysel işlem öncesinde dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanında öğretiminde güçlük yaşanan kavramların hangileri olduğu ve öğretiminde neden güçlük yaşandığı nitel verilerle tespit edilmiştir. Belirlenen kavramların öğretiminde güçlük yaşanmasının nedenleri; *öğretilen kavramların soyut kavramlar olması, öğrenci yaş gurubunun küçük olması, öğrenme alanındaki kavramların karmaşaya açık olması* şeklinde öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu sebeplerden dolayı aksayan yönlerin zamanında tespit edilerek deneysel işlemin yeniden düzenlenmesi sürecin daha etkin, verimli yürütülebilmesi ve sorunlara gerçekçi çözümler üretilebilmesi adına oldukça önemlidir. Bütün bu durumlar dikkate alındığında çalışmada müdahaleli karma desen tercih edilmiştir.

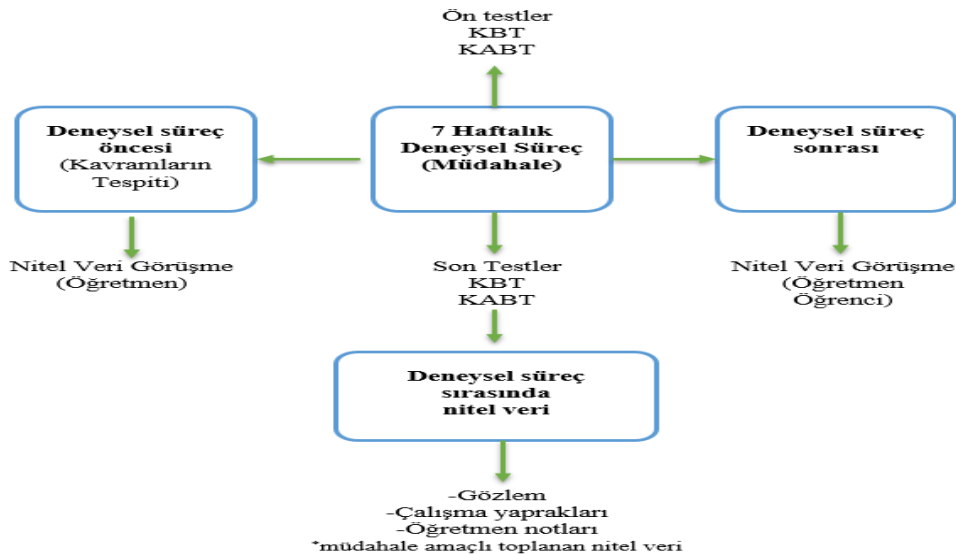


Şekil 2. Müdahaleli karma araştırma deseni (Creswell, 2015)

Müdahaleli desenin uygulanmasında sırasıyla i) *temel desene göre müdahale denemesi esnasında veya deney içerisinde nitel verinin nasıl kullanılacağıın belirlenmesi*, ii) *deneysel işlemin yapılması (çalışma grubunun oluşturulması, ön test ve son test ölçümlerinin belirlenmesi, verilerin toplanması, deneysel süreçte yapılan işlemin etkisinin değerlendirilmesi)*, iii) *etkinin belirlenmesi için nitel verilerin analizi*, iv) *deneysel işlem sonunda elde edilen sonuçları, nitel verilerin nasıl geliştirdiğinin yorumlanması* olmak üzere belirtilen işlem basamaklarının takip edilmesi gerekmektedir. (Creswell, 2015, s.43).

Müdahaleli desen ile yürütülen bu çalışmada, nitel veriler deneysel müdahale öncesinde, sırasında ve sonrasında toplanmıştır. Bu bağlamda öncelikle öğrenme alanında öğrenciler tarafından öğrenilmesinde güçlük yaşanan kavramların tespit edilmesi için öğretmenlerden görüş alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretiminde güçlük yaşanan kavramlar ve bu güçlüğü nedenleri belirlenmiştir. Toplanan nitel veriler doğrultusunda ön test ve son test olarak kullanılacak ölçme araçları geliştirilmiş ve deneysel işlem süreci planlanmıştır. Daha sonra deneysel müdahale öncesinde ön testler uygulanmıştır. Ön testler uygulandıktan sonra, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile kavram öğretimi sürecine başlanılmıştır. Deneysel işlem

esnasında öğretmen tarafından uygulama süreci her hafta gözlemlenmiştir. Çalışma yaprakları ihtiyaca uygun olarak süreç içerisinde hazırlanmıştır. Her çalışma yaprağı kontrol edilerek eksik kalan kısımların tespiti ve tamamlanması sağlanmıştır. Hem çalışma yapraklarına yansıyan eksiklikler hem de haftalık gözlem raporlarına yansıyan ifadelerle göre (bazı öğrenme amaçlı yazma türlerinde öğrencilerin zorlandıkları, millî egemenlik, özgürlük, demokrasi gibi kavramları doğru bir şekilde anlamlandıramadıkları, renksiz hazırlanan çalışma yapraklarının öğrencilerin dikkatini çekmediği) deneysel işlem süreci yeniden düzenlenmiştir (uygulama sürecine farklı öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin dâhil edilmesi, öğrencilerin anlamlandırmakta zorlandıkları kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, çalışma yapraklarının görsel açıdan zenginleştirilip renkli bir hale getirilmesi, kavramların sarmal olarak tüm etkinliklere yansıtılması). Herhangi bir eksiklik olmadığı takdirde süreç müdahale olmadan devam ettirilmiştir. Deneysel müdahale sonucunda öğretmen ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri alınmıştır (kavramların daha kolay hatırlandığı, anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği, öğrencilere eğlenceli öğrenme ortamı sağladığı, hayal gücünü geliştirdiği gibi). Uygulama süreci bu şekilde tamamlanmıştır. Müdahaleli desene göre tasarlanan araştırma süreci Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Müdahaleli desene göre tasarlanan araştırma süreci





Şekil 4. Öğretmenlerin cevapları

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ilinde bir devlet okulunun ilkököl dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 18 öğrenci (8 erkek öğrenci; 10 kız öğrenci) oluşturmaktadır.

### Kavramların tespiti

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanında, öğretiminde ve öğrenci tarafından öğrenilmesinde güçlük yaşanan kavramları belirlemek amacıyla 87 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar Şekil 4’te sunulmuştur.

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde (Şekil 4) sırasıyla; *ulusal egemenlik*, *demokrasi*, meclis (TBMM), *sosyal katılım*, *özgürlük*, *çocuk hakları sözleşmesi*, *sorumluluk*, *hak*, *eşitlik*, *kural* olmak üzere on kavramı öğrencilerin öğrenmekte zorluk yaşadıkları *çocuk* ve *grup* kavramlarını ise öğrencilerin daha kolay anlamlandırabildikleri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden hareketle bu çalışmada, belirtilen on kavramın öğretimi ele alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak öğrencilerin ilgili öğrenme alanında yer alan kavramları anlama düzeylerini

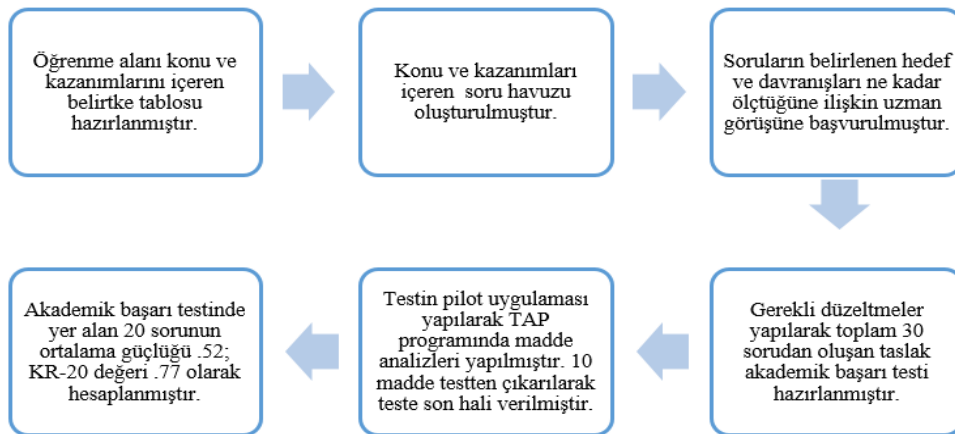
tespit etmek için açık uçlu sorulardan oluşan Kavram Bilgi Testi (KBT) ve uygulama sürecinin kavram öğretimindeki etkisini belirlemek amacıyla da Kavram Akademik Başarı Testi (KABT) kullanılmıştır. Ayrıca, öğrenciler ve dersin öğretmeni ile uygulama sürecine ilişkin görüşmeler yapılarak sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarıyla ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

### Kavram bilgi testi

Öğrencilerin ilgili öğrenme alanında yer alan kavramlara ilişkin bilgilerini tespit etmek için araştırmacılar tarafından on kavramı içeren KBT oluşturulmuştur. KBT’de öğrencilerden ilgili kavramın ne anlama geldiğini yazarak açıklamaları istenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin ilgili kavramları anlama düzeylerini karşılaştırmak amacıyla KBT, öğrencilere ön test-son test olarak uygulanmıştır.

### Kavram akademik başarı testi

Uygulama sürecinin kavram öğretimindeki etkisini belirlemek amacıyla Kavram Akademik Başarı Testi (KABT) hazırlanmıştır. KABT’nin hazırlanma süreci Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. KABT’nin hazırlanma süreci

**Tablo 1.** Kazanım, kavram ve öğrenme amaçlı yazma etkinlik ilişkisi

Kazanım	Kavram	Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliği
4.6.1.Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.	Çocuk Hakları Sözleşmesi Hak/Eşitlik	Mektup Broşür
4.6.2.Ailede ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerin sorumluluğunu alır.	Sorumluluk/Kural	Hikâye
4.6.3.Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.	Sosyal Katılım	Günlük
4.6.4.Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğün arasındaki ilişkiyi açıklar.	Ulusal Egemenlik/ Meclis (TBMM) Demokrasi/ Özgürlük	Mektup Gazete haberi
Tüm Kazanımlar	Çocuk hakları sözleşmesi, hak, sorumluluk, kural, ulusal egemenlik, bağımsızlık/özgürlük, demokrasi	Röportaj

Başarı testi hazırlanırken testte yer alan maddelerin madde güçlük indekslerinin ortalamasının 0.50 olması istenilen bir durumdur. Testi oluşturan maddelerin çok zor veya çok kolay olması maddelerin ayırt edicilik gücünü de düşürmektedir. Dolayısıyla ortalama güçlüğü .50 civarında olması testin daha güvenilir ve daha ayırt edici olmasını sağlar (Tekindal, 2014). Bir testin Kuder Richorson-20 (KR20) değerinin en az .70 ve üzerinde olması önerilmektedir (Pallant, 2005). Bu çalışmada akademik başarı testinin ortalama güçlüğü .52; KR-20 değeri ise .77 olarak hesaplanmıştır.

#### Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Öğrencilerin ve dersin öğretmeninin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu doğrultusunda uygulama sürecindeki 18 öğrenci ve öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen görüşme verilerinin bilimsel bir araştırma amacıyla kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı (Ö1, Ö2, ....., Ö18 şeklinde kodlanarak) konusunda öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilmiştir.

#### Sınıf içi gözlem formu

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak yürütülen ders sürecinin gözlemlenebilmesi için araştırmacılar tarafından yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formu doğrultusunda her hafta ders süreci öğretmen tarafından gözlemlenmiştir.

#### Uygulama Süreci

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavram öğretimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla toplam yedi hafta

süren bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öncelikle dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer alan kazanımlar doğrultusunda öğretiminde güçlük yaşandığı tespit edilen kavramlar kazanımlarla eşleştirilmiştir. Bu eşleştirmeden sonra her kavram için farklı bir öğrenme amaçlı yazma türünden oluşan çalışma yapıları hazırlanmıştır. Öğrenme alanının kazanımları, öğrenmede güçlük çekilen kavram ve kavram öğretiminde kullanılacak etkinlikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Uygulama sürecinin birinci haftasında öğrencilere ve dersin öğretmenine öğrenme amaçlı yazma ve etkinlikler hakkında açıklamalar yapılarak ön testler uygulanmıştır. Uygulamanın ikinci haftasından itibaren öğrenme alanında yer alan konuların ve bu konular içerisinde yer alan kavramların öğretimine geçilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle ilgili konunun anlatımı yapılmış ardından hazırlanan çalışma yapıları öğrencilere verilerek sınıf içerisinde tamamlamaları istenmiştir. Bununla birlikte, bazı çalışma yapıları ise ödev olarak öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında yaptıkları çalışma yapıları tek tek kontrol edilerek geribildirimler sağlanmıştır. Bu geribildirimler doğrultusunda, öğrencilerin gerekli düzeltmeleri yapmaları istenmiştir. Dört haftalık süreçte (ikinci-beşinci hafta boyunca) derslerin tamamı bu şekilde yürütülmüştür. Altıncı haftada ise hazırlanan farklı dört etkinlikle bütün kavramların öğretilmesi sağlanmıştır. Uygulama sürecinin yedinci haftasında süreçte ilişkin genel değerlendirme yapılarak son testler uygulanmış ve uygulama tamamlanmıştır.

**Tablo 2.** Anlama kategorileri

Kategori	Açıklama
Anlama	Kavram ile ilgili doğru kabul edilecek ifadeleri içerir.
Sınırlı Anlama	Kavram ile ilgili doğru kabul edilecek doğru sayılabilecek ifadelerin bir ya da birkaç yönünü içerir.
Yanlış Anlama	Kavram ile ilgili doğru kabul edilecek ifadeler ile çelişen ifadeleri içerir.
Anlamama	Kavramı tekrar yazmayı veya doğru kabul edilebilecek ifade ile ilgisi olmayan açıklamaları içerir.
Cevap Vermeme	Boş bırakma, “bilmiyorum” şeklinde ifadeleri içerir.

## Verilerin Analizi

### Kavram bilgi testinin analizi

KBT'den elde edilen veriler tek tek incelenerek öğrencilerin anlama seviyelerine göre analiz edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, anlama düzeylerini ölçmek için kategorilerin oluşturulduğu görülmektedir (Akbaş, 2008; Cin, 1999; Harwood ve Mcshane 1996). Belirtilen kategorilere bağlı kalınarak KBT verileri *anlama, sınırlı anlama, yanlış anlama, anlamama, cevap vermeme* kategorilerine göre analiz edilmiştir. Kategorilere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

### Kavram akademik başarı testinin analizi

KABT'nin verilerinin analizine karar vermek amacıyla ilk olarak normallik analizi yapılmıştır. Normallik analizi için histogram, normal Q-Q plot, detrended normal Q-Q plot grafiği, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden Paired Sample t testi kullanılmıştır. Paired t testi yapılmadan önce verilerin belirtilen analiz için gerekli varsayımları [normal dağılım (fark puanları üzerinden), fark puanların birbirinden bağımsız olması] sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiş daha sonra veriler analiz edilmiştir (Can, 2017). Analiz sonucunda uygulama sürecinin etkililiğini belirlemek için etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri için 0.2 küçük, 0.5 orta, 0.8 büyük etki olarak kabul edilir (Pallant, 2005).

### Yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken Miles ve Huberman (2016), tarafından önerilen işlem basamakları (*kodların oluşturulması, kodların gözden geçirilmesi, kodların tanımları, kodların isimlendirilmesi, kontrol kodlaması, kodlama zamanı*) takip edilmiştir. İşlem basamaklarına uygun olarak öncelikle veriler kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar kontrol edilmiştir. Ardından son hali verilen kodların tanımlanması yapılmıştır. Kodların isimlendirilmesinde rakam kullanılmamasına özen gösterilerek her bir koda tanımlandığı kavrama en yakın isim verilmiştir. Kodların isimlendirilmesinden sonra kontrol kodlaması için araştırmacılar arasında görüş birliği için güvenilirlik katsayısı ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği sayısı}}{\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı}}$ ) hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının genel olarak % 90 olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Bu araştırma için güvenilirlik % 98 hesaplanmıştır. Bununla birlikte verilerin kodlanma zamanı göz önünde bulundurularak verilerin bir sonraki veriyi beklemeden analiz edilmesine özen gösterilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenin verdiği cevaplardan doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular yorumlanmıştır.

### Sınıf içi gözlem verilerinin analizi

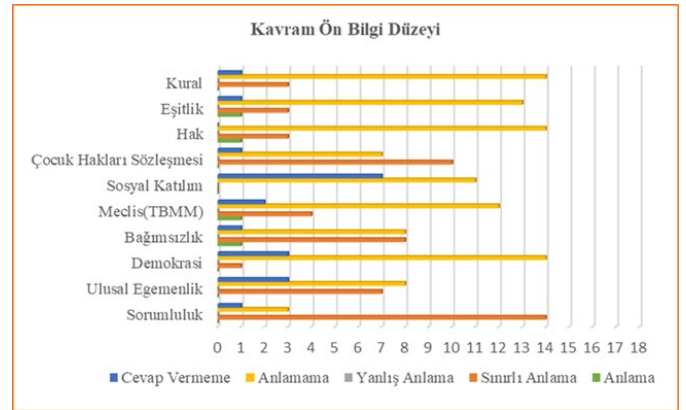
Hazırlanan yapılandırılmış gözlem formunda yer alan ifadelere uygun olarak uygulama sürecinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Belirtilen ifadeler "Çok güçlü, güçlü,

zayıf" şeklinde bir derecelendirme kullanılarak değerlendirilmiştir.

## Bulgular

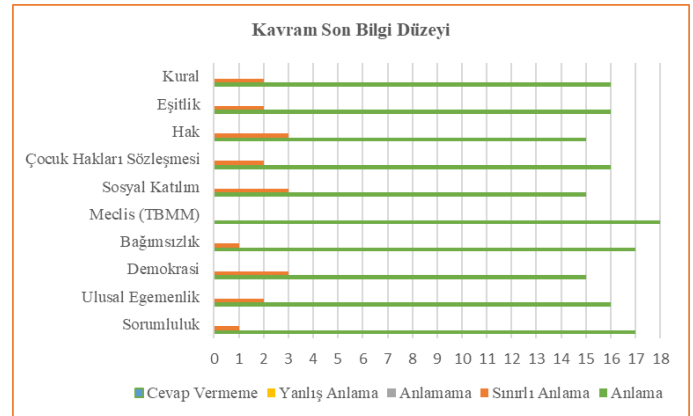
### Nicel bulgular

Öğrencilerin *sorumluluk, ulusal egemenlik, demokrasi, bağımsızlık, meclis, sosyal katılım, çocuk hakları sözleşmesi, hak, eşitlik ve kural* kavramlarıyla ilgili ön bilgilerini tespit etmek amacıyla öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan Kavram Bilgi Testi (KBT) ön ve son test olarak uygulanmıştır. KBT'den elde edilen verilerin analizi ilgili kategorilere (anlama, sınırlı anlama, yanlış anlama, cevap vermeme, anlamama) göre yapılarak öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri Şekil 6 ve Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 6. Kavram ön bilgi düzeyi

Şekil 6 incelendiğinde, öğrencilerin ilgili kavramları anlama ön bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin "sorumluluk", "ulusal egemenlik", "bağımsızlık", "çocuk hakları sözleşmesi" kavramlarına daha çok anlamama, sınırlı anlama kategorisine giren cevaplar; "demokrasi", "meclis", "sosyal katılım", "hak", "eşitlik" ve "kural" kavramlarına ise daha çok anlamama kategorisine giren cevaplar verdikleri belirlenmiştir (Şekil 6). Bununla birlikte uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin kavramları anlama düzeylerinin yükseldiği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrası kavram bilgi düzeyleri Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Kavram son bilgi düzeyi



(Sorumluluk nedir?)

Ön test (Ö11)	Sınırlı anlama	Sorumluluk nedir Sizce alt bir şeyi korumaya sorumluluk denir. Mesela adamızı toplamak gibi.
Son test (Ö11)	Anlama	Sorumluluk nedir Kişinin kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmesidir. Sorumluluk denir. Örnek: Eğer okula gidiyorsam ders çalışmak, ödevlerimi zamanında yapmak benim sorumluluğumdur.

Şekil 7 incelendiğinde, öğrencilerin ilgili kavramları anlama son bilgi düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “sorumluluk”, “ulusal egemenlik”, “bağımsızlık”, “demokrasi”, “meclis”, “sosyal katılım”, “çocuk hakları sözleşmesi”, “hak”, “eşitlik” ve “kural” kavramlarına daha çok anlama kategorisine giren cevaplar verdikleri; az sayıda öğrencinin ise sınırlı anlama kategorisine giren cevaplar verdikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca yanlış anlama, cevap vermeme, anlamama kategorisine giren cevapları veren öğrencinin ise olmadığı tespit edilmiştir (Şekil 7). Bu durumda, uygulama sürecinin öğrencilerin kavramları öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin kavram ön bilgi ve son bilgi düzeylerine ilişkin örnek cevap kâğıtları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler tarafından öğrenmede güçlük çekildiği ifade edilen kavramlardan biri olan “sorumluluk” kavramına ilişkin öğrencinin verdiği cevap incelendiğinde, Ö.11’in ön testte sorumluluk kavramını *sınırlı anlama* düzeyinde cevapladığı; son testte ise *anlama* düzeyinde cevapladığı dikkat çekmektedir. Bu durumda öğrencinin ilgili kavrama yönelik anlama düzeyinin yükseldiği görülmektedir. Öğretmen tarafından öğrenmede güçlük yaşanan diğer bir kavram “ulusal egemenlik” kavramıdır. Ulusal egemenlik kavramı Ö.2 tarafından ön test ve son teste şu şekilde açıklanmıştır.

(Ulusal Egemenlik nedir?)

Ön test (Ö2)	Anlamama	Ulusal Egemenlik nedir? Gerek bayramı.
Son test (Ö2)	Anlama	Ulusal Egemenlik nedir? Milli egemenlik demektir. Devletin gücünün ulusa ait olmasıdır.

Ulusal egemenlik kavramına ilişkin Ö.2’nin ön test ve son test cevaplarına bakıldığında, ön testte *anlamama* düzeyinde cevapladığı; son testte ise *anlama* düzeyinde açıklayarak kavramı doğru bir şekilde ifade ettiği görülmüştür. Bu

durumda öğrencinin ilgili kavramı doğru bir şekilde öğrendiği söylenebilir. Öğrencilerin öğrenmede zorlandığı bir diğer önemli kavram “demokrasi” kavramıdır. Ö.5 demokrasi kavramını şu şekilde açıklamıştır.

(Demokrasi nedir?)

Ön test (Ö5)	Anlamama	Demokrasi nedir? Devlet demek.
Son test (Ö5)	Anlama	Demokrasi nedir? Herkesin eşit hakka sahip olduğu yönetim şeklidir. Örneğin: Ülkeyi temsil edecek kişiyi seçmek.

## (Bağımsızlık nedir?)

Ön test (Ö10)	Sınırlı anlama	Bağımsızlık nedir?
		Özgürlük.
Son test (Ö10)	Anlama	Bağımsızlık nedir?
		Bağımsızlık kimseye bağlı olmadan yaşamak. Örnek başka bir ülke tarafından yönetilmemek.

Ö.5 demokrasi kavramını ön testte “devlet demek” şeklinde ifade ederek *anlamama* düzeyinde bir açıklama yapmıştır. Son testte ise demokrasi kavramının bir yönetim şekli olduğunu ifade ederek *anlama* düzeyinde açıklamıştır. Öğrencinin açıklamasından kavramı doğru anladığını ifade edebiliriz. İlgili öğrenme alanında yer alan “bağımsızlık” kavramı da öğretmenler tarafından öğrenilmesinde güçlük yaşanan bir kavram olarak ifade edilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında Ö.10 bağımsızlık kavramını şu şekilde açıklamıştır.

Uygulama öncesinde Ö.10’un bağımsızlık kavramını “özgürlük” şeklinde; uygulama sonrasında ise bağımsızlık kavramını “kimseye bağlı kalmadan yaşamak. Örnek; başka

bir ülke tarafından yönetilmemek” şeklinde açıklamıştır. Öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası açıklamasına göre öğrencinin ilk olarak *sınırlı anlama* düzeyinde; sonrasında *anlama* düzeyinde bir açıklama yaptığı söylenebilir. Uygulamaya katılan bütün öğrencilerin zorlandıkları ve açıklayamadıkları bir diğer kavram da “sosyal katılım”dır. Öğrencilerin tamamı sürecin başında bu kavramı doğru bir şekilde açıklayamazken sürecin sonunda bu kavramı doğru bir şekilde öğrenmişlerdir. Sosyal katılım ile ilgili Ö.6 ön testte ve son testte şu şekilde açıklamalar yapmıştır.

## (Sosyal katılım nedir?)

Ön test (Ö6)	Anlamama	Sosyal katılım nedir?
		Genel katılım demektir.
Son test (Ö6)	Anlama	Sosyal katılım nedir?
		Bir topluluğa katılmak demektir. Örnek: İzcî kulübü. Apad kulübü.

Öğrencinin vermiş olduğu açıklamaya bakıldığında, ön testte sosyal katılımın genel katılım olarak ifade edildiği görülmektedir. Son testte ise öğrencinin kavramı daha doğru bir şekilde ifade ederek *anlama* düzeyinde bir açıklama yaptığı görülmektedir.

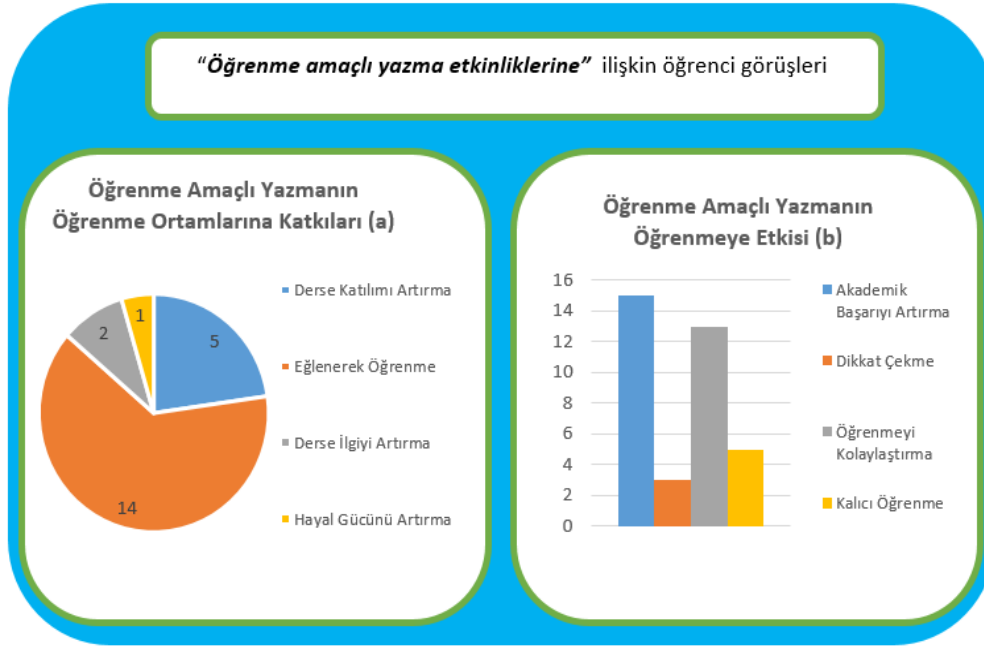
Genel olarak, öğrencilerin kavram ön bilgi ve son bilgi düzeylerine ilişkin örnek cevap kâğıtlarına bakıldığında, uygulama öncesinde kavramları *anlama* düzeylerinin “*anlamama* ve *sınırlı anlama*” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte uygulama sonrası öğrencilerin kavramlara ilişkin daha doğru açıklamalar yaparak “*anlama*”

düzeyinde ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum uygulama sürecinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kavram bilgi testi ile öğrencilerin kavram anlama düzeyleri belirlendikten sonra öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla da Kavram Akademik Başarı Testi (KABT) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. KABT’den elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** KABT’nin ön test ve son test verilerinden elde edilen puanların tanımlayıcı istatistikleri ve paired samples t testi sonuçları

KABT	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Ön test	18	35.83	13.85	17	-8.446	.000
Son test	18	61.67	9.70			



**Şekil 8.** Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri

Uygulama öğrencilerinin kavram akademik başarı testi ön-test ve son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 61.67$ ) ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 35.83$ ) yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Paired Samples t testi yapılmıştır. Yapılan istatistik analiz sonucunda (Tablo 3), ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t_{(17)} = -8.446, p < .05$ ). Etki büyüklüğü değeri  $d=1.99$  olarak hesaplanmış ve bu değer de büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğrenme amaçlı yazma sürecinin öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

### Nitel Bulgular

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak yürütülen ders sürecinin öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerindeki etkisini açıklamak için öğrenciler ve uygulama öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile yürütülen ders sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan “öğrenme amaçlı yazmanın öğrenme ortamlarına katkıları” öğrencilerin görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılarla açıklandığında; (Ö.8) “Önceden öğretmenimiz dersi anlatıyordu, biz dinliyorduk. Başka bir şey yapmıyorduk. Yazma etkinlikleri ile güzel şeyler yazdık, biz de sürekli derse katıldık.” ifadesine yer verirken; (Ö.11) “Ben etkinlikleri çok sevdim. Sosyal bilgiler dersinden çok sıkılıyordum. Etkinliklerle çok eğlenceli oldu. Eğlenerek çok şey öğrendim.” ifadesine yer vermiştir. Bununla birlikte öğrenme amaçlı yazmanın öğrenme ortamlarına katkısı (Ö.7) “Ben etkinlikleri çok sevdim ve benim sosyal bilgiler dersine olan ilgimi daha da artırdı.” şeklinde açıklarken; (Ö.16) “Etkinliklerle sosyal bilgiler dersini işlemek çok

güzeldi. Şiir, mektup ve hikâye yazmayı çok sevdim. Çünkü hayal gücümü artırmamı sağladı.” şeklinde ifade etmiştir. Dersin öğretmeni ise bu durumu, “Öncelikle şunu fark ettim ki öğrencilerimizin ders sürecine katılmaları çok eğlenceli oldu. Öğrencilerin derse olan ilgileri arttı. İlk defa böyle bir çalışmaya katılan öğrencilerimiz ve kendim bu süreçte güzel vakit geçirdik ve eğlendik.” şeklinde açıklamıştır. Dersin öğretmenin ifadelerinin de öğrencilerin ifadeleri ile benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir.

Öğrenme amaçlı yazmanın öğrenme üzerindeki etkisine bakıldığında; (Ö.1) “Biz derste hep öğretmenimizi dinliyorduk. Öğretmenimizin verdiği ödevleri yapıyorduk. Şimdi çok değişik oldu. Derste etkinlik yaptık. Daha iyi öğrendim.” ifadesine yer verirken; (Ö.13) “Öğretmenimiz bu konuları farklı şekilde işleyeceğiz dediğinde mutlu oldum. Etkinlikler çok dikkatimi çekti.” şeklinde bir ifadeye yer vermiştir. Ayrıca öğrenciler, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrendikleri konuyu unutmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumu (Ö.4) “Etkinlikler çok iyi oldu. Kavramları çok kolay bir şekilde öğrendik.” ifadesiyle; “(Ö.5) Etkinlikler çok faydalı oluyor, bizler çok kolay öğreniyoruz.” şeklinde açıklarken; (Ö.1) ise “Sosyal bilgiler dersinde hikâyeler, şiirler, gazeteler yaptık, hepsi çok güzeldi. Sosyal bilgiler dersinde çok güzel bilgiler öğrendim. Öğrendiklerim aklımda kaldı, öğrendiklerimi unutmuyorum.” ifadesiyle dile getirmiştir. Öğrenme amaçlı yazmanın öğrenme üzerindeki etkisini dersin öğretmeni ise “Ders sürecinin farklı etkinliklerle desteklenmesi öğrencilerin dikkatini çekti. Ünitadaki kavramlar soyut kavramlardı. Etkinliklerin bu kavramları öğretme üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu düşünüyorum.” şeklinde değerlendirmiştir. Öğrenme amaçlı yazmanın öğrenmeye etkisine ilişkin öğretmenin ifadelerinin de öğrencilerin ifadeleri ile paralel olduğu görülmektedir. Öyle ki bu paralellik öğretmen tarafından sınıf içi gözlemlere de yansımıştır.

**Tablo 4.** Gözlem değerlendirme sonuçları

Öğrenme Amaçlı Yazma Süreç Değerlendirme İfadeleri	Değerlendirme kriterleri			Değerlendirme kriterleri			Değerlendirme kriterleri			Değerlendirme kriterleri			Değerlendirme kriterleri		
	ÇG	G	Z	ÇG	G	Z	ÇG	G	Z	ÇG	G	Z	ÇG	G	Z
Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıyor.		√		√				√			√			√	
Öğrencilerin çok yönlü düşüncelerini destekliyor.		√		√				√			√			√	
Öğrencilerin yaratıcılıklarını açığa çıkarmayı destekliyor.		√			√			√			√			√	
Öğrencilerin hatırlamalarına imkân sunuyor.		√			√			√			√			√	
Öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini destekliyor	√				√			√			√			√	
Öğrencilere farklı bakış açıları kazandırıyor.	√				√			√			√			√	
Yapılan etkinlikleri öğrenciler eğlenceli buluyor.		√			√			√			√			√	
Yapılan etkinliklerden öğrenciler sıkılıyor.			√			√			√			√			√
Öğrencilerin istekli bir şekilde katılımlarını sağlıyor		√			√			√			√			√	
Öğrencilerin merakını artırıyor.		√			√			√			√			√	
Öğrencilerin ilgisini çekiyor.		√			√			√			√			√	

\*Değerlendirme kriterleri: ÇG: Çok Güçlü; G: Güçlü; Zayıf

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile yürütülen ders sürecinin öğrenme ortamı ve öğrenciler üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla uygulama sürecinin her haftasında sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sonucunda, öğrenciler ilk derste farklı bir süreçle karşı karşıya kaldıkları için kendilerini net bir şekilde ifade edemedikleri fakat ilerleyen süreçte kendilerini daha rahat ifade edebildikleri dikkat çekmiştir. Aşağıda Tablo 4'te gözlem sonuçları incelendiğinde, öğretmenin gözlem sonuçlarının olumlu yönde olduğu görülmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile yürütülen ders sürecinin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma, çok yönlü düşünceleri, yaratıcılıklarını açığa çıkarma, derse istekli bir şekilde katılımı sağlama, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme, meraklarını ve ilgilerini artırmaları açısından çok güçlü; kalıcı öğrenmelerini ve farklı bakış açıları kazandırması açısından güçlü bir etkiye sahip olduğu, öğrenme amaçlı yazma sürecinin öğrenmeyi sıkıcı hale getirme açısından ise zayıf bir etkiye sahip olduğu öğretmen gözlemlerine yansımıştır.

Sonuç olarak öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin ilgili kavramları öğrenme üzerinde etkili olduğu, bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin birbirini desteklediği, uygulama sürecinin öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

### Tartışma

Bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer alan kavramların öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin rolü incelenmiştir. Karma araştırma yaklaşımı temelinde yürütülen bu çalışmadan elde edilen *nicel bulgular* öğrencilerin hukuk, siyaset bilimi ve vatandaşlık konularını kapsayan kavram testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkardığını göstermiştir. Kavramların öğrenilme düzeyindeki bu anlamlı farklılık, öğrencilerin doğrudan kendi yazılarıyla açıkladıkları kavram tanımlarına da belirgin bir şekilde yansımıştır. Ortaya çıkan bu görüntü öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavram öğrenmeleri üzerinde ne kadar/ne düzeyde etkili olduğunu açık bir şekilde göstermiştir. Ortaya

çıkan bu değişimin nedenleri uygulama sürecinde yapılan sınıf içi gözlemler, öğrenci ve öğretmen ile yapılan görüşmelere (nitel bulgulara) yansımıştır. Ö.1. bu etkinin nedenini yapılan görüşmede; "*Sosyal bilgiler dersinde hikâyeler, şiirler, gazeteler yaptık, hepsi çok güzeldi. Sosyal bilgiler dersinde çok güzel bilgiler öğrendim. Öğrendiklerim aklımda kaldı, öğrendiklerimi unutmuyorum.*" ifadesiyle dile getirmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen gözlemlerine yansıyan "*öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile yürütülen ders süreci; öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma, çok yönlü düşünmeyi sağlama, yaratıcılıklarını açığa çıkarma, derse istekli bir şekilde katılımı sağlama, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme, meraklarını ve ilgilerini artırma*" gibi değerlendirmeler ise etkinin kaynağını daha net açıklamaktadır. Farklı bir ifadeyle öğretim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri ile öğretmen tarafından yapılan sınıf gözlemlerinden oluşan *nitel bulgular*, deney süreci içerisinde yapılan müdahalelere gösterge olup nicel bulguları tamamlamıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ile öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri üzerinden kavram öğretimine eğilen farklı çalışmaların sonuçları arasında paralelliğin olduğu tespit edilmiştir (Akçay vd., 2014; Alkıs Kucukaydin, 2018; Atasoy, 2013; Ay ve Başbüyük, 2018; Balasundram ve Karpudewan, 2021; Chen vd., 2013; Fellows, 1994; Finkenstaedt Quinn vd., 2020; Gunel vd., 2009; Hand vd., 2007; Hohenshell vd., 2004; Mason ve Moscolo, 2000; Sintiawati vd., 2021; Schmidt McCormack vd. 2019; Yaman, 2018). Bu araştırma özelinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine özgü kavramların öğrenilmesinde pozitif bir değişim sağlamanın olası birçok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden ilki: *Kavramların aktarımında farklı muhataplara uygun aktarım veya dil/ ifade şekillerine yer verilmesidir (muhatabın dili, sosyal bilgiler dili, günlük dil)*. Bu durum öğrencilerin kavramları daha etkili öğrenmelerini sağlamıştır. Çünkü öğrenciler, öğrendiği konuyu önce kendi diline daha sonra muhatabın diline çevirmektedir. Bu süreçte öğrenciler önce içerik üzerine yoğunlaşmaktadırlar daha sonra öğrenilen konuya bir çerçeve belirlemektedirler. Ardından muhatabın anlayabileceği bir dile çevirmektedirler (Gunel vd., 2009). Bu süreçte harcanan dilsel



çaba, öğrencilerin konu hakkında daha kapsamlı düşünüp daha iyi anlayıp daha kolay hatırlamalarını (Rivard, 1994) sağladığı gibi öğrenilen bilginin zihinde yeniden yapılanıp orijinal bir forma dönüşmesine de imkân tanımaktadır (Klein, 1999). Bu duruma tanıklık eden Hand vd., (2007) onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sayesinde kavramları etkili bir şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun nedenini ise bu çalışmada da olduğu gibi “*muhabata uygun bir dil kapasitesi oluşturmanın*” önemine dikkat çekmişlerdir. Muhabata uygun bir dil kullanma çabasının öğrenme üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaya yansıyan ve kavram öğrenme sürecini kolaylaştıran ikinci neden: *Yazma sürecinde öğrencilerin yoğun bir zihinsel çabayı ortaya koymalarının doğal sonucu olarak öğrenmelerin gerçekleşmesidir*. Harcanan zihinsel çabanın öğrenme üzerine etkisini değerlendiren farklı çalışmalara bakıldığında; öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavram öğrenimi üzerine etkisini değerlendiren Akçay vd., (2014) öğrencilerin yazma sürecinde mevcut bilgileri zihinlerinde şekillendirip kavramlarla bağdaştırdıklarını ifade ederek öğrencilerin muhakeme, eleştirel düşünme ve ifade gücünün geliştiğini belirtmişlerdir. Böylece öğrenilen bilgilerin daha uzun süre kalıcı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Yine argümantasyon temelli ve özet yazma etkinlikleriyle kavramların öğretimine yoğunlaşan Yaman (2018), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin kavramları etkili bir şekilde öğrenmelerine katkı sağladığına vurgu yapmıştır. Bu olumlu değişimi ise yazma etkinliklerinde öğrencilerin doğrudan aktif bir şekilde rol almalarına bağlamıştır. Çünkü Yaman’a (2018) göre eski bilgiler ile yeni bilgileri bütünleştirme, kavramlar üzerinde daha derin ve anlamlı düşünme süreçlerini yaşama öğrencilerin kavramları daha kolay öğrenmelerini sağlamıştır. Benzer şekilde üniversite öğrencilerine kavram öğretimini öğrenme amaçlı yazma etkinlikleriyle kazandırmaya çalışan Atasoy (2013), uygulama sonucunda öğrencilerin kavram öğrenmelerinde önemli bir değişimin sağlandığını belirtmiştir. Atasoy (2013), bu değişimin nedenini ise öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin bilgilerini düzenleyip netleştirmelerine ve kavramlar üzerinde düşünmeye imkân sağladığına dayandırmıştır. Bu düşünme sürecinin öğrencileri kavramları daha iyi öğrenmeye teşvik ettiğini ifade etmiştir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yap/yaz gibi basit bir yapıdan ziyade açıkla, neden, niçin gibi sorular üzerine kurulu olduğunu ortaya koyan Atasoy (2013), öğrenme amaçlı yazma sürecinde karşılaşılan bu durumun öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk ettiğini belirterek kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Kaldı ki birçok araştırmacının temas etmiş olduğu yazma ve zihinsel çaba arasındaki pozitif yönlü korelasyon, nörofizyoloji alanında yapılan çalışmalarla da ispatlanmıştır. Nörofizyoloji alanında Lamb vd., (2017, s. 3-4) kişilerin yazma sürecinde yoğun bir zihinsel çaba sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Gerek bu çalışmanın gerekse alanyazında yer alan farklı çalışmaların ulaştığı sonuçlar ve bu sonuçların arkasındaki nedenler, yazma ve düşünme arasındaki ilişki konusunda farklı araştırmacıları ortak bir noktada buluşturmuştur.

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin bu çalışma özelinde sosyal bilgiler dersine özgü kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmasının üçüncü nedeni: *Öğrencilerin yazma sürecini bir plan ve taslak üzerine inşa etmeleri veya yazma*

*sürecine ilişkin zihinsel bir taslak oluşturmalarıdır*. Çünkü öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine katılan öğrenciler, kendi kavramsal anlayışlarını oluşturma sürecinde kendi kavramsal yapılarının daha fazla farkındadır (Mason ve Boscolo, 2000). Bu durum alanyazında yer alan farklı çalışmalar üzerinden ele alındığında; onuncu sınıf öğrencilerinin yedinci sınıf öğrencilerine kavram öğretimini öğrenme amaçlı yazma üzerinden şekillendiren Hohensell vd., (2004), uygulama sürecinin öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun nasıl gerçekleştiğini ise çalışmasının sürecinde yer alan bir öğrencisinin cevabı açıklar niteliktedir. “*Daha küçük yaşta bir öğrenciye konuyu (biotechnology) anlatacak olmam konuya daha fazla konsantre olmamı sağladı. Çünkü bunu yedinci sınıf öğrencisine anlatmam gerekti. Önce kendimin öğrenmesi gerektiğini hissettim.*” Öğrencilerinin yazma sürecini değerlendiren Hohensell vd., (2004) küçük yaş grubuna yazmanın ve yazma sürecini planlamanın kavramların öğrenilmesinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde kavram öğretim sürecine öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini dahil eden Hand vd., (2007) yazma sürecinde öğrencilerin uygun planlama ve tasarlama yapmaları veya zihinsel bir organizasyon oluşturmalarının onların kavramları anlamlandırmalarında etkili sonuçlar çıkardığını belirtmişlerdir. Kavram öğretim sürecinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin anlamlı sonuçlar sağlamanın dördüncü nedeni: *Yazma sürecinde öğretmenin öğrencileri desteklemesi ve etkinliklere geri bildirimler sağlamasıdır*. Bu nedene daha önce dikkat çeken Hand vd., (2007), belirli pedagojik şartların sağlanması durumunda öğrenme amaçlı yazmanın öğrenme sürecinde anlamlı etkilerinin olacağını belirtmişlerdir. Bu pedagojik şartlara değinen Hand vd., (2007) “*metnin üretimi sürecinde öğretmen tarafından öğrencilere destek ve geri bildirimlerin verilmesinin*” etkili sonuçlar elde etmede önemli bir unsur olduğuna temas etmişlerdir. Geri bildirim süreçlerinin önemine işaret eden farklı çalışmalar değerlendirildiğinde; öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini tamamlayan öğrencilerin tamamlamayan öğrencilere göre kavram öğrenmeleri geliyor mu? sorusundan hareket eden Schmidt McCormack vd., (2019) öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavram öğrenmelerine anlamlı bir etki sağladığını belirtmişlerdir. Bunda birçok faktöre dikkat çekmiş olsalar da özellikle geri bildirim süreci ve akran değerlendirmelerinin önemini vurgulamışlardır. Özellikle akran raporlarını okurken kişinin kendi bilgilerini gözden geçirme, yanlışlarını düzeltme fırsatlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun da doğal olarak öğrenmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Aynı neden üzerinde duran Atasoy (2013), yazma sürecinde öğretmenin öğrencilere geri dönüt sağlaması, öğrencinin yanlış veya eksiklerini görüp düzeltmesine imkân tanınması, kavramların doğru öğrenilmesinde etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde kavram öğretim sürecine öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini dahil eden Finkenstaedt Quinn vd., (2020) süreç içerisinde etkinliklere yapılan dönütler, akran değerlendirmelerinin kavram öğrenme süreçlerinde anlamlı bir değişim sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenme amaçlı yazma sürecinin bir parçası olan geri bildirim kavram öğrenmeleri üzerindeki etkisi bu çalışmada olduğu gibi alanyazında yer alan farklı çalışmaların bulgularına da yansımıştır. Bu durum



bu çalışmayı alanyazında yer alan farklı çalışmalar ile ortak bir noktada buluşturmuştur.

Bu çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavram öğretiminde ortaya çıkardığı pozitif değişimin beşinci nedeni: “Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin zengin hayal güçlerini açığa çıkarmasıdır.” Süreç içerisinde yapılan farklı öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri öğrencilere böyle bir imkân sağlamıştır. Kavram öğretim sürecinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin bu imkânına değinen Alkıs Kucukaydin (2018), bu çalışmada olduğu gibi öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavram öğretimi üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Bu etki üzerine eğilen Alkıs Kucukaydin (2018), ortaya çıkan pozitif değişimi temel eğitim düzeyinde yer alan öğrencilerin hayal güçlerinin gelişmiş olması bunu da öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yansıtmiş olmalarına bağlayarak bu çalışmaya benzer bir noktaya temas etmiştir. Sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramların öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile daha etkili öğrenilmesinin bu çalışmaya yansıyan son nedeni ise “Öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek farklı öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yer verilmiş olmasıdır. Çünkü öğrencilerin arka plan bilgilerinin ön plana çıkarılması gerekmektedir. Bunun için etkinliklerin tekrarlanmasına ihtiyaç vardır (Alkıs Kucukaydin, 2018). Bu çalışmada farklı türde çok sayıda etkinliğe yer verilerek öğrencilerin ilgi ve dikkati çekilmiştir. Bu da doğal olarak kavramların öğrenilmesine katkı sağlamıştır.

### Sonuç ve Öneriler

Öğrenmenin eşsiz bir yolu olarak nitelendirilerek kırk yılı aşkın süredir farklı disiplinlere entegre edilen öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, öğrenenler üzerinde çok yönlü etkiler sağlamaktadır. Alanyazına yansıyan etkilerden birisi de öğrenme amaçlı yazma etkinlikleriyle kavram öğretimidir. Bu çalışmada sosyal bilgiler dersine özgü kavramların öğretim sürecine eklenen öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin rolü müdahaleli karma desen üzerinden ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine özgü kavramların (milli egemenlik, sorumluluk, bağımsızlık, demokrasi...) öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuca bağlı olarak şu öneriler sıralanabilir:

- Bu çalışmada, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri üzerinden kavram öğretimin fen eğitimi alanında yoğunlaştığı, farklı disiplinlerde bir boşluk olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme amaçlı yazma alanyazınında tespit edilen bu boşluğa katkı sağlamak için farklı sosyal bilim disiplinlerinde benzer çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenme amaçlı yazmanın fen kavramlarının öğretimde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu etkinin farklı alanlarda yer alan kavramların öğretimine yansımaları ne düzeyde olacaktır? Bu sorunun cevaplanması için farklı alanlarda benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanında uygulanmıştır. Farklı sınıf ve öğrenme alanlarında benzer çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmanın odağında hukuk, siyaset bilimi ve vatandaşlık temelli soyut kavramlar yer almıştır. Özellikle tarih ve coğrafya disiplinlerine özgü kavramların öğretiminde de benzer çalışmalar yapılabilir.

### Yazar katkı oranları

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

### Etik Kurul Onayı

Araştırmaya ilişkin etik kurul raporu Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu/Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 03.02.2022 tarihli 14 sayılı kararı ile uygun görülmüştür.

### Çatışma beyanı

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

### Kaynakça

- Akbaş, Y. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin iklim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akçay, H., Özyurt, B. B. ve Akçay, B. B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Akkuş, Z. ve Aslan, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretimi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 61-77.
- Alım, M., Özdemir, Ü. ve Yılar, B. (2008). 5. Sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-162.
- Alkıs Kucukaydin, M. (2018). Application of writing-to-learn in science to primary school students. *Cypriot Journal of Educational Science*. 13(3), 275-287.
- Alkıs Kucukaydin, M. (2019). Concept teaching in science classrooms: A critical discourse analysis of teachers' talk. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 5(2), 209-226. <https://doi.org/10.21891/jeseh.568813>
- Arnold, K. M., Umanath, S., Thio, K., Reilly, W. B., McDaniel, M. A. ve Marsh, E. J. (2017). Understanding the cognitive processes involved in writing to learn. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 23(2), 115. <http://dx.doi.org/10.1037/xap0000119>
- Atasoy, Ş. (2013). Effect of writing-to-learn strategy on undergraduates' conceptual understanding of electrostatics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 593-602. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0062-4>
- Atasoy, Ş. ve Küçük, O. (2020). Development of eighth grade students' epistemological beliefs through writing-to-learn activities. *Journal of Science Learning*, 3(2), 57-66.
- Ay, A. ve Başbüyük, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında

- görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 33-42.
- Ayas, A. (2019). Kavram öğretimi S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (ss. 192-220). Pegem Akademi.
- Ayas, A., Karamustafaoğlu, S., Cerrah, L. ve Karamustafaoğlu, O. (2001). Fen bilimlerinde öğrencilerdeki kavram anlama seviyelerini ve yanlışlarını belirleme yöntemleri üzerine bir *inceleme* [Sözlü bildiri]. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bolu.
- Bahadır, E. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "maddenin halleri ve ısı ünitesi"nin öğretiminde işbirlikli öğrenme temelli bilimsel mektupların kullanılmasının öğrencilerin tutum, başarı ve bilimsel okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Bal, M. S. ve Akış, A. (2010). Sosyal bilgiler dersi "insanlar ve yönetim" ünitesinde karşılaşılan kavram yanlışları. *Education Sciences*, 5(4), 2061-2072.
- Balasundram, N. ve Karpudewan, M. (2021). Exploring the use of a writing-to-learn activity embedded with multiple modes using 'Popplet' on pre-university students' alternative conceptions on transition metals. *Chemistry Education Research and Practice*, 22(2), 263-281. <https://doi.org/10.1039/d0rp00119h>
- Başcı Namlı, Z., Kayaalp, F. ve Meral, E. (2021). The reflection of the meanings attributed to the concept of "social studies literacy" on mind maps. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 869-903. <https://doi.org/10.18009/jcer.975421>
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Carver, L. ve Pantoja, L. (2022). Writing-to-learn. H. S. Atkins ve L. Canver (Eds.). In *writing is thinking: strategies for all content areas*, Rowman & Littlefield Publishing Group: Itc.
- Caukin, N. S. (2010). *Science writing heuristic: A writing-to-learn strategy and its effect on student's science achievement, science self-efficacy, and scientific epistemological view* [Unpublished doctoral dissertation]. Tennessee State University, Tennessee.
- Chen, Y. C., Hand, B. ve McDowell, L. (2013). The effects of writing-to-learn activities on elementary students' conceptual understanding: Learning about force and motion through writing to older peers. *Science Education*, 97(5), 745-771. <https://doi.org/10.1002/sce.21067>
- Chmarkh, M. (2021). "Writing to learn" research: A synthesis of empirical studies (2004-2019). *European Journal of Educational Research*, 10(1), 85-96. doi: 10.12973/eu-jer.10.1.85
- Cin, M. (1999). *The influence of direct experience of the physical environment on concept learning in physical geography* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Durham, England.
- Clary Lemon, J., Gervacio, R. ve Latimer, D. (2019). Writing as a mode of learning: Staged approaches to chromatography and writing in the undergraduate organic lab. *Journal of Chemical Education*, 96(5), 965-969. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00072>
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Çağır, S. ve Oruç, Ş. (2020). Intelligence and mind games in concept teaching in social studies. *Participatory Educational Research*, 7(3), 139-160. <https://doi.org/10.17275/per.20.39.7.3>
- Dağdelen, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar ve yönetim ünitesindeki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Dalka, R. (2019). *Writing-to-Learn physics: Helping students understand energy systems* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Michigan, USA.
- Demirci, S. (2019). *Dijital ve çalışma yapıları ile desteklenmiş kavram karikatürlerinin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kavramsal anlamaya etkisinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 38-57.
- Deveci, T. (2018). Writing for and because of lifelong learning. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.1>
- Doğanay, A. (2002). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretim*. (ss. 266-294). Pegem A Yayıncılık.
- Doğru, M. S. ve Özsevgeç, L. C. (2018). Biology subjects which the teacher candidates have difficulties in learning and leading reasons. *European Journal of Education Studies*, 5(5), 221-232. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1479932>
- Dolgin, A. B. (1981). Teach social studies through writing. *The Social Studies*, 72(1), 8-10.
- Dummer, T. J., Cook, I. G., Parker, S. L., Barrett, G. A. ve Hull, A. P. (2008). Promoting and assessing 'deep learning' in geography fieldwork: An evaluation of reflective field diaries. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(3), 459-479. <https://doi.org/10.1080/03098260701728484>
- Ekiz, D. ve Akbaş, Y. (2005). Primary school 6th grade students' understanding level of conceptions related to astronomy and misconceptions. *National Education*, 165, 61-78.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J. ve Travers, J. F. (2000). *Educational psychology: Effective teaching effective learning*. The McGraw Hill Companies.
- Elvan, Ö. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yapıları kullanılmasının kavram yanlışlarını gidermeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Emig, J. (1977). "Writing as a mode of learning". *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayınevi.
- Eşmekaya, F. (2019). *Zihin haritası tekniğinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Niğde.

- Fellows, N. J. (1994). A window into thinking: Using student writing to understand conceptual change in science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 985-1001.
- Finkenstaedt Quinn, S. A., Halim, A. S., Kasner, G., Wilhelm, C. A., Moon, A., Gere, A. R. ve Shultz, G. V. (2020). Capturing student conceptions of thermodynamics and kinetics using writing. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(3), 922-939. <https://doi.org/10.1039/c9rp00292h>
- Fry, S. W. ve Villagomez, A. (2012). Writing to learn: Benefits and limitations. *College Teaching*, 60(4), 170-175. <https://doi.org/10.1080/87567555.2012.697081>
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C. ve Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.) Belmont, CA: Wadsworth Thomson.
- Gere, A. R., Limlamai, N., Wilson, E., MacDougall Saylor, K. ve Pugh, R. (2019). Writing and conceptual learning in science: An analysis of assignments. *Written Communication*, 36(1), 99-135. <https://doi.org/10.1177/0741088318804820>
- Giddens, J. (2016). Underestimated challenges adopting the conceptual approach. *Journal of Nursing Education*, 55(4), 187-188. <https://doi.org/10.3928/01484834-20160316-01>
- Gillespie, A., Graham, S., Kiuahara, S. ve Hebert, M. (2014). High school teachers use of writing to support students' learning: A national survey. *Reading and Writing*, 27(6), 1043-1072. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9494-8>
- Goggin, W. F. (1985). "Writing to learn: A message for history and social studies teachers". *The Social Studies*, 76(4), 170-173.
- Graham, S., Kiuahara, S. A. ve MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179-226. <https://doi.org/10.3102/0034654320914744>
- Gunel, M., Hand, B. ve McDermott, M. A. (2009). Writing for different audiences: Effects on high-school students' conceptual understanding of biology. *Learning and Instruction*, 19(4), 354-367.
- Gupte, T., Watts, F. M., Schmidt McCormack, J. A., Zaimi, I., Gere, A. R. ve Shultz, G. V. (2021). Students' meaningful learning experiences from participating in organic chemistry writing-to-learn activities. *Chemistry Education Research and Practice*, 22(2), 396-414. <https://doi.org/10.1039/d0rp00266f>
- Gümüş, N. ve Avcı, G. (2016). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 47, 191-206. <https://doi.org/10.9761/JASSS3493>
- Güngör, D. (2004). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde tarihsel kavramların öğretiminde bilgi ve kavram haritası kullanımının başarıya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hand, B., Hohenshell, L. ve Prain, V. (2007). Examining the effect of multiple writing tasks on year 10 biology students' understandings of cell and molecular biology concepts. *Instructional Science*, 35(4), 343-373. <https://doi.org/10.1007/s11251-006-9012-3>
- Harwood, D. ve Mcshane, J. (1996). Young children's understanding of nested hierarchies of place relationships. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5(1), 3-29. <https://doi.org/10.1080/10382046.1996.9964985>
- Hohenshell, L., Hand, B. ve Staker, J. (2004). Promoting conceptual understanding of biotechnology: Writing to a younger audience. *The American Biology Teacher*, 6(5), 333-338.
- Holbrook, H.T. (1987). "Writing to learn in the social studies". *The Reading Teacher*, 41(2), 216-219.
- İnel, Y. ve Urhan, E. (2020). An action research study on teaching the landform concepts in a fifth grade social studies course. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 144-155. <https://doi.org/10.33200/ijcer.774622>
- Kayaalp, F. ve Şimşek, U. (2021). "Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme amaçlı yazma". S. Polat ve B. Aksoy (Eds.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretiminde çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları içinde* (ss.47-69). Pegem Akademi.
- Kayaalp, F., Meral, E. ve Namlı-Başçı, Z. (2022). An analysis of the effect of writing-to-learn activities regarding students' academic achievement and self-regulation skills in writing. *Participatory Educational Research*, 9(1), 324-348. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.18.9.1>
- Kayaalp, F., Meral, E., Şimşek, U. ve Şahin, İ. F. (2020). A search for a method to improve critical thinking skills in social studies teaching: Writing-to-learn. *Review of International Geographical Education Online*, 10(3), 400-430.
- Kılınc, E. (2012). *Conceptual learning in social studies classroom: an analysis of texas assessment of knowledge and skills (taks) social studies questions with and without concept* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The Office of Graduate Studies of Texas A&M University, USA.
- Kısa, F. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kim, S., Yang, J. W., Lim, J., Lee, S., Ihm, J. ve Park, J. (2021). The impact of writing on academic performance for medical students. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02485-2>
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286.
- Klein, P. D. ve Van Dijk, A. (2019). Writing as a learning activity. In J. Dunlosky ve K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cognition and Education* (pp. 266-291). Cambridge University Press.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Klein, P. D. ve Rose, M. A. (2010). Teaching argument and explanation to prepare junior students for writing to learn. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 433-461.
- Lamb, R., Hand, B. ve Yoon, S. (2017). Examinations of cognitive processing of science writing tasks. *Journal of Psychology and Brain Studies*, 1(1), 1-5.



- Malt, B. C. (2010). Why we should do without concepts. *Mind & Language*, 25(5), 622-633. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01405.x>
- Manocha, A. ve Narang, D. (2004). Concept development status of rural preschoolers. *Journal of Human Ecology*, 16(2), 113-118. <https://doi.org/10.1080/09709274.2004.11905723>
- Mason, L. ve Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes?. *Instructional Science*, 28(3), 199-226.
- Medin, D. L. ve Smith, E. E. (1981). Strategies and classification learning. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 7(4), 241. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.7.4.241>
- Memişoğlu, H. ve Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 6-20.
- Merrill, M. D., Tennyson, R. D. ve Posey, L. O. (1992). *Teaching concepts: An instructional design guide* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba ve A. A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB, 2018). Sosyal bilgiler öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4.5.6.7. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Mills, S. (2016). Conceptual understanding: A concept analysis. *The Qualitative Report*, 21(3), 546.
- Myers, J. W. (1984). *Writing to learn across the curriculum*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1994). National Council for social studies. introduction. <https://www.socialstudies.org/standards/introduction>
- Novak, J. D., Gowin, D. B. ve Bob, G. D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Nückles, M., Roelle, J., Glogger-Frey, I., Waldeyer, J. ve Renkl, A. (2020). The self-regulation-view in writing-to-learn: Using journal writing to optimize cognitive load in self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1089-1126. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09541-1>
- Öz, N. (2019). *Sosyal bilgilerde yaratıcı dramanın kavram öğretimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A Step by Guide to data analysis using spss for windows* (2nd ed.). National Library of Australia.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. Routledge.
- Parker, W. C. (2001). *Social studies in elementary education*. MA: Allyn & Bacon.
- Phillips, L. M. ve Norris, S. P. (2009). Bridging the gap between the language of science and the language of school science through the use of adapted primary literature. *Research in Science Education*, 39(3), 313-319. <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9111-z>
- Pine, K., Messer, D. ve St. John, K. (2001). Children's misconceptions in primary science: A survey of teacher's views. *Research in Science ve Technological Education*, 19(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/02635140120046240>
- Quillen, I. J. ve Hanna, L. A. (1961). *Education for social competence: The social studies in the secondary school*. Scott, Foresman.
- Reilly, E. M. (2007). *Writing to learn mathematics: A mixed method study* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Rivard, L. (1994). A review of writing to learn in science: Implications for practice and research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 969-983.
- Rivard, L. P. ve Straw, S. B. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 84(5), 566-593.
- Schmidt McCormack, J. A., Judge, J. A., Spahr, K., Yang, E., Pugh, R., Karlin, A. ve Shultz, G. V. (2019). Analysis of the role of a writing-to-learn assignment in student understanding of organic acid-base concepts. *Chemistry Education Research and Practice*, 20(2), 383-398. <https://doi.org/10.1039/c8rp00260f>
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Pegem Akademi.
- Sintiawati, R., Sinaga, P. ve Karim, S. (2021). Strategi writing to learn pada pembelajaran ipa smp untuk meningkatkan penguasaan konsep dan keterampilan komunikasi siswa pada materi tata surya. *Journal of Natural Science and Integration*, 4(1), 1-10.
- Sunal, C. S. ve Haas, M. E. (2005). *Social studies for elementary and middle grades a constructivist approach* (2th ed.). Pearson Education.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 29-47. <https://doi.org/10.12984/eggefd.328377>
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem Akademi.
- Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-19.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 67-84.
- Uzoğlu, M. (2014). Determining the effects of using different writing activities on the academic achievements secondary school 7th grade students and their attitudes towards the course. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1065-1070. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1861>
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme* (3. Baskı). Pegem Yayınları.
- Ünal, F. ve Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(1), 6-24.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E. ve Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with

- learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175-183.
- Walp, D. (2013). *Reflective writing in a high-ability middle school social studies classroom* [Unpublished master's thesis]. Moravian College, Pennsylvania.
- Wright, K. L., Hodges, T. S., Zimmer, W. K. ve McTigue, E. M. (2019). Writing-to-learn in secondary science classes: For whom is it effective?. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 289-304. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1541769>
- Wright, K. L., Hodges, T. S., Enright, E. ve Abbott, J. (2021). The relationship between middle and high school students' motivation to write, value of writing, writer self-beliefs, and writing outcomes. *Journal of Writing Research*, 12(3), 601-623. <https://doi.org/10.17239/jowr2021.12.03.03>
- Yaman, F. (2018). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin madde ve ısı ünitesindeki kavramsal anlamalarına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 89-108. <https://doi.org/10.19126/suje.425308>
- Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 83-90.
- Yesari, B. (2018). *Kavram bulmacalarının sosyal bilgiler 6. sınıf demokrasinin serüveni ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Yıldırım, R. ve Gazel, A. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin din kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(1), 30-57. <https://doi.org/10.30831/akukeg.380720>
- Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Yoho, R. F. (1986). Effectiveness of four concept teaching strategies on social studies concept acquisition and retention. *Theory & Research in Social Education*, 14(3), 211-223.
- Zhang Y, Arakelian V. ve Le Baron, J. (2017). Design concepts and functional particularities of wearable walking assist devices and power-assist suits—a review. In: *Proceedings of 58th international conference of machine design departments*.



## Extended Summary

### Introduction

Concepts that are considered as the basic constituents of thought (Malt, 2010), which people start to learn and use in their daily life from the moment they are born (Manocha & Narang, 2004), refer to the kind of information representing the changing common characteristics of different phenomena and objects (Yıldırım & Gazel, 2018). In this respect, concepts emerging from such information consist of the sum of observable properties of objects or phenomena (Merrill et al., 1992) and play a significant role in perceiving, thinking and remembering them (Medin & Smith, 1981). Apart from this, they even build a basis for structuring new knowledge (Mills, 2016). Besides being the basic elements of structuring knowledge, concepts are also the key elements in concept-based teaching in education (Doğru & Özsevgeç, 2018). In this context, concept teaching, which is in fact necessary in all education levels (Klausmeier, 1992), is especially of central importance with respect to social studies teaching as well as many other fields (Tokcan, 2015). The reason for this is that social studies, the basis of which is to fully understand human beings and human life, can achieve this purpose only by knowing and understanding the relevant phenomena and concepts in addition to making relational analyses of them (İnel & Urhan, 2020). In other words, without concepts, getting to know ourselves (Memişoğlu & Tarhan, 2016) and understanding our world (Senemoğlu, 2009) will be extremely difficult for us. Considering the concepts that take a process to learn and adopt (Alkış Kucukaydin, 2019), it is necessary to draw on numerous and different methods and techniques so that they can be learned correctly and permanently at the same time (Çağır & Oruç, 2020). In this connection, a variety of methods and techniques have been used for teaching the concepts in the social studies course in the literature. Another pedagogical approach that can be included as an alternative to these methods and techniques is “*writing-to-learn*”.

Writing-to-learn activities play a critical role as way to learn concepts since they enable students to reflect on their own thoughts and foster metacognition (Finkenstaedt-Quinn et al., 2020). When viewed on this basis, it turns out to become both easier and more effective for students to learn the concepts with multiple writing activities in this pedagogical way (Akçay et al., 2014). For this reason, it seems indispensable to benefit from writing-to-learn activities, which have proven efficacious in the development of the language of science, starting from the primary school in order to ensure concept learning (Alkış Kucukaydin, 2018). Taking into consideration such issues as the effective aspects of writing-to-learn method in the concept teaching process, the gaps identified in the literature on this method, and the search for alternative teaching models for concept teaching by social studies educators, this study has aimed to examine the impact of writing-to-learn activities included in primary school fourth grade curriculum of social studies course on students’ concept learning.

### Method

This study was conducted by using a mixed-methods research design used in intervention studies. The main purpose of this design is to conduct an experiment or an intervention trial in

an effort to examine a research problem by adding qualitative data to the research process. The sample group consists of a total of 18 students (8 boys; 10 girls) studying in the fourth grade of a public school in Erzurum. Data collection tools included the Conceptual Knowledge Test (CKT) consisting of open-ended questions used to determine the level of students’ understanding of the concepts in the relevant learning area, and the Academic Achievement Test of Conceptual Knowledge (AATCK) was used to identify the impact of the implementation process on concept teaching. Furthermore, the students and the teacher of the course were interviewed about the implementation process in addition to in-class observations. In order to observe the impact of writing-to-learn activities on concept teaching, a teaching implementation process had been conducted for seven weeks. For the implementation, first of all, the concepts that had been identified as difficult in teaching in line with the achievements in the effective citizenship learning field of the fourth grade social studies course curriculum were matched with the intended learning outcomes. After the matching, worksheets consisting of a different type of writing-to-learn activity were prepared for each given concept. In the first week of the implementation process, the students and the teacher of the course were informed about writing-to-learn activities and the students were administered the pre-tests. In the second week, the students were instructed about the subject matter in the relevant learning field and about the particular concepts included. In this connection, the students were first informed about the subject matter, then given the worksheets prepared for the purpose of the study, and were asked to complete them in the classroom. Some worksheets were assigned as homework. The worksheets completed by students in and out of the classroom were checked one by one to give them feedback, in line with which the students were asked to make the necessary corrections. During a four-week period (from Week 2 to Week 5), all of the lessons were conducted in this way. In the sixth week, all concepts included in this study were reinforced through four different activities and the students were instructed about the concepts in the relevant learning field. In the seventh week, a general evaluation of the process was made and the post-tests were administered, after which the implementation was completed. In the data analysis, firstly, the data obtained from the CKT were examined one by one and analysed in categories as to the students’ level of understanding (*understanding, limited understanding, and misunderstanding, failing to understand, and failing to respond*). In order to be able to identify the type of analysis for the data obtained from the AATCK, normality analysis was first performed. Since the data showed normal distribution, the Paired Samples t Test, which is one of the parametric tests, was chosen. Prior to the test, the researchers checked whether the data confirmed the particular assumptions [normal distribution (over the difference scores), the scores of difference being independent from each other] for the specified analysis, and then the data were analysed (Can, 2017). As a result of the analysis, the effect size value was calculated to determine the effectiveness of the implementation process. In a general sense, for the effect size value, 0.2 is considered a small, 0.5 a medium, and 0.8 a large effect size (Pallant, 2005). In this study, the effect size value was calculated as  $d=1.99$ , indicating a large effect size. Qualitative data obtained from

semi-structured interviews were analysed by content analysis. In addition, the students were observed during the implementation process in conformity with the statements in the semi-structured interview questionnaire. The statements were evaluated using a rating scale such as “Very strong, Strong, and Weak”.

### **Results, Discussion and Conclusion**

This study examined the role of writing-to-learn activities in teaching certain concepts (i.e., *responsibility, national sovereignty, democracy, independence, parliament, social participation, the convention on the rights of the child, and rights, equality and rules*) contained in the learning field of active citizenship in primary school fourth grade social studies course. The quantitative results obtained on the basis of the mixed research approach, indicated a statistical significance between the students’ pre-test and post-test scores in the concept test covering the topics of law, political science, and citizenship. This statistically significant difference in the level of learning the concepts was clearly represented in the definitions of concepts given by the students directly in their own writings, which can be considered as an outcome clearly showing how effective writing-to-learn activities were on concept learning or the extent to which they were effective. The reasons for this change could also be seen in the classroom observations made during the implementation process as well as the interviews with the students and teachers (qualitative results). In other words, the *qualitative results* consisting of teacher and student views on the teaching process, and classroom observations of the teacher all functioned as an indicator of the interventions made during the experimental process and complement the quantitative results. The results of this study and those of different studies that focus on concept teaching through writing-to-learn activities look similar (Atasoy, 2013; Balasundram & Karpudewan, 2021; Finkenstaedt Quinn et al., 2020; Hand et al., 2007; Hohenshell et al., 2004). It is believed that writing-to-learn activities, which have been integrated into different disciplines for more than forty years, can be used as a unique way of learning and an effective pedagogical method in teaching concepts specific to social studies course.

### **Author Contribution**

All authors took an equal part in all processes of the present article. They have all read and approved the submitted version of the manuscript.

### **Ethical Declaration**

The ethics committee report regarding this study was approved by Atatürk University, Social and Human Sciences Ethics Committee / Educational Sciences Unit Ethics Committee’s decision no. 14 dated 03.02.2022.

### **Conflict Statement**

The authors declare no conflict of interest in relation to any institution or person as regards this study.