

(DO) SPOKEN WORDS FLY AND WRITTEN WORDS REMAIN (?)
AN ANALYSIS ON THE IMPACTS OF USING WRITING-TO-LEARN ACTIVITIES IN THE SOCIAL
STUDIES CLASS ON COGNITIVE LEARNING AND STUDENTS' VIEWS*

Fatih KAYAALP

Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey, fatihkayaalp25@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7640-5045

Ufuk ŞİMŞEK

Prof. Dr., Atatürk University, Turkey, ufuk@atauni.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4699-0674

Received: 16.11.2019

Accepted: 29.08.2020

Published: 28.09.2020

ABSTRACT

This study aims to examine the impacts of writing-to-learn activities used for social studies teaching on the academic achievement of secondary school students by reporting student views. Using the mixed methods design, the study included 99 6th graders (experimental group n = 32, control group 1 n = 33, control group 2 n = 34) in three different classes of the same school. During the testing, the experimental group was given multiple writing-to-learn activities (i.e. writing a diary, a story, a letter, a fairy tale, and preparing a crossword puzzle), while the control groups were taught through the practices indicated by the current curriculum. In order to determine the impact of writing to learn activities on students' cognitive learning, the researcher-developed academic achievement test together with a semi-structured interview form reflecting student views on writing to learn activities was used as a data collection tool. The quantitative data were analyzed by descriptive and predictive statistics, while the qualitative data were analyzed by content analysis. The academic achievement of the experimental group was higher than that of the control groups. The experimental group stated that writing-to-learn activities were quite effective on learning since the activities were interesting, intriguing, and entertaining. Writing-to-learn activities can be used to provide students with knowledge and skills concerning the social studies course, contributing to academic achievement.

Keywords: Social studies course, writing-to-learn, academic achievement, students' views

* This study was reproduced from the PhD thesis titled "**The Effect of Using Writing to Learning Activities in Social Studies Course on Cognitive and Affective Learning**" prepared by Fatih KAYAALP, supervised by Professor Ufuk ŞİMŞEK.

INTRODUCTION

The world in the 21st century desires to create individuals who believe in common values, know their rights and responsibilities, are integrated into the society they live in, try to solve the problems they encounter through legal means, have a say in the government of their country, are aware of their own characteristics and and historical ties, protect their environment, and adopt universal values. Despite many contributing factors, it is inevitable that education, which is composed of such elements as curricula, schools and teachers, take a leading role in the process. Social studies course plays a crucial part although many courses contribute to training sophisticated citizens during the processes of education and training.

Social studies is a study on human beings, but adapted to education (Zarillo, 2016), with a focus on citizenship education with the integration of social sciences and humanities (Barr, Barth & Shermis, 2013; Heater, 2007; National Council for Social Studies [NCSS], 1994; Savage & Armstrong, 1996). Defined as studying what is social, social studies (as cited from Dewey, Öztürk, 2015) is also expressed as social sciences simplified for pedagogical purposes (as cited from Wesley, Öztürk, 2015). Social studies, which combines knowledge and methods from social sciences, is an educational programme that aims to raise active or efficient citizens (Öztürk, 2015: 4), who are able to make information-based decisions to solve problems (Aktekin, 2016) in changing world conditions (Keskin, 2019). Focusing on human with the term "social" and incorporating the knowledge and methods of the social sciences and humanities under the term "studies", "Social Studies" (Kayaalp & Karameşe, 2020) tells the story of human interaction with people and nature from past to present (Doğanay, 2016). Social studies is first visible in students' minds, then in their attitudes and behavior. The role of teaching methods in learning environments is vital in ensuring this manifestation (Alaz Şeyihoğlu & Kartal, 2015; Torun, 2017) because teaching methods can prove beneficial only in learning environments. It is, therefore, necessary to use the appropriate teaching method to create the contemporary and desirable human model (Şimşek, 2015). Being aware of this necessity, many researchers have conducted their studies by using such methods as learning by serving (Altınok, 2019; Bengiç Çolak, 2015), evidence-based learning (Bekret, 2019), research-based learning (Çalışkan, 2008), brain-based learning (Çengelci, 2005; Tokcan, 2007), argumentation-based science learning (Akbaş, Şahin & Meral, 2019; Torun, 2017), inquiry-based instruction (Kaçar, 2020), as well as stories (Demir, 2011) oral history (Dere, 2017) humor (Oruç, 2007), biography (Er, 2010), augmented reality (Gümbür, 2019), comics (İlhan, 2016; Topkaya & Doğan, 2020), evidence-based worksheets (Kaymakçı, 2019), the flipped classroom model (Bursa, 2019; Erbil, 2019), and virtual tour applications (Daşdemir, 2019) in order to achieve more qualified social studies teaching over time. One of the most important teaching models to contribute to the ongoing search for appropriate teaching methods in social studies education is writing-to-learn activities, described by Emig (1977) as a unique way of learning (Ay, 2018; Baeman, 2012; Beyer, 1982; Boyer, 2006; Firek, 2006; Karaçağıl, 2014; Pitard, 2011; Şahin, 2019; Uçar, 2019; Yasul, 2019).

Used for learning and developing the existing information throughout the curriculum (Bazerman, et al., 2005), writing as a learning tool builds upon existing information and ensures scientific information to be permanent

(Rivard & Straw, 2000) and is a way of learning that facilitates the process for the concepts that are hard to learn (Hohenshell, Hand & Staker, 2004). This learning method is based on motivating students (İncirci, 2020), and enabling them to communicate, think critically, reconstruct the information they learn (Klein, 1999), and create something new from what they have learned not by recording the information but by giving it a better perspective. Writing-to-learn activities, which emphasize students' deep learning rather than superficial learning (Thompson, Pilgrim & Oliver, 2005), enable students to discover their own learning processes by explaining their own ideas and views, rather than memorizing the content and concepts. Writing, which is effective not only in learning processes but also in the evaluation processes of students, (Alharbi, 2015) is crucial part of education as well as a favorable teaching tool for every social studies teacher because the social studies education program has a rich content that allows students to write frequently for useful purposes (Maxim, 1998). Social studies teachers can provide students with the skills related to the social studies course through deep learning on the content thanks to writing (Boyer, 2006). The students, on the other hand, can develop concepts and generalizations, strengthen and expand the previous knowledge, develop empathy about a topic individually or as a group. Furthermore, they can present and prove hypotheses, generate new information about the content learned (Beyer, 1982), solve problems, discover and organize what they have learned (Pitard, 2011). Despite such effective functions of writing, it is often misunderstood in social studies classes. Most students perceive writing activities as writing a research paper, answering an essay question, or filling out exam paper as well as routinely summarizing at the end of a chapter or unit, or preparing a traditional end-of-term research paper (Beyer, 1982). However, writing in social studies means much more than these (Pitard, 2011). Writing is the best way of learning for students. While writing, a student is not a passive recipient of the textbook and teacher, but an active participant in his/her own learning process" (Cited from Steffens & Dickerson, Pitard, 2011). In other words, writing-to-learn method built upon writing is not a usual and passive note-taking action of students for the information transmitted by teachers or contained in textbooks (Yore, Bisanz & Hand, 2003), but rather an alternative type of writing to enable students to achieve critical thinking (Sinaga & Feranie, 2017), understand scientific content, express ideas (Mason & Boscolo, 2000), structure information (Tynjala, 1998), and be active in learning processes (Öztürk, Öztürk & Işık, 2016). Using this learning strategy, social studies teachers should provide students with a rich learning environment during the application process, and direct them to these activities (Kieft, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2006). However, teachers should know what and how students should write with the right purpose by designing the activity well. Clarifying this important aspect in the writing-to-learn process, Hand and Prain (2002) introduced a design to apply writing-to-learn activities used by many researchers and teachers. The writing-to-learn model designed by Hand and Prain (2002: 743) has been revised and presented in Figure 1.



Figure 1. The Writing-to-Learn Design

Writing-to-learn activities, based on principles such as “aim, topic, text production method, addressee and type of writing” in learning environments (Hand & Prain, 2002), and which improve students' higher-order thinking skills and expand their knowledge (Yıldız & Büyükkasap, 2011), provide cognitive knowledge and skill acquisition in various disciplines. In the literature, the analysis of how writing-to-learn activities are used in the teaching process and their various effects demonstrate that they encourage academic achievements (Ashworth, 1992; Ay, 2018; Cantrell, Fusaro & Dougherty, 2000; Caukin, 2010; Çömen, 2018; Kardaş, 2019; Kingir, 2013; Köksal, 2019; Noel, 1996; Nurnberg, 2017; Pektaş, 2019; Pinar, 2019; Poock, Burke, Greenbowe & Hand, 2007; Şahin, 2019; Tarchichi, 2016; Yaman, 2018; Yasul, 2019; Yılmaz, 2017), concept learning (Alharbi, 2015; Aktürk, 2018; Atasoy, 2013; Hohenshell & Hand, 2006; Özyurt, 2011; Putti, 2011; Ray Parsons, 2011), the development of metacognitive levels (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; Hand, Wallace & Yang, 2004), deep learning (Dummer, et al., 2008; Jaafar, 2016; Leffler, 2014), researching the subject (Reilly, 2007), self-efficacy (Caukin, 2010), educational beliefs (Caukin, 2010), the development of problem-based learning skills (Chappell, 2006), communication skills (Alharbi, 2015; Ay, 2018; Dummer et al., 2008), critical thinking skills (Giroux, 1978; Hobson & Schafermeyer, 1994; Hooey & Bailey, 2005; Nejmaoui, 2019; Sinaga & Feranie, 2017; Stephenson & Sadler-McKnight, 2016), permanent learning (Doğan & İlhan, 2016; Newell & Winograd, 1995; Şahin, 2019; Yasul, 2019), positive attitudes towards the course (Bahadır, 2011; Öztürk, 2014; Yıldırım, 2016), the ability to activate interpretation skills (Külekçi, 2018), historical thinking skills (Walp, 2015), different ways of thinking (Hohenshell & Hand, 2006), scientific process skills (Baltacı, 2013; Öz, 2015), the ability to activate previous information

(Bozkurt, 2017; Putti, 2011), ecological literacy (Balgopal & Wallace, 2016), using evidence (Sielaff & Washburn, 2015), and motivation (İncirci, 2020).

It is observed that relevant studies around the world (Balgopal & Wallace, 2016; Bangert-Drowns, et al., 2004; Burke, et al. 2006; Caukin, 2010; Greene, 2016; Gunel, Hand & Prain, 2007; Hand, et al., 2004; Hand, Yang & Bruxvoort, 2007; Hand, et al., 2004; Hohenshell & Hand, 2006; Hrina-Treharn, 2011; Kieft, Rijlaarsdam & Bergh, 2006; King, Raposo & Gimenez, 2016; Kravchuk, 2015; Klein, Piacente-Cimini & Williams, 2007; Leffler, 2014; Nam, Choi & Hand, 2011; Nückles, Hübner, Dümer & Renkl, 2010; Nurnberg, 2017; Putti, 2011; Pooch, et al., 2007; Ray Parsons, 2011; Reilly, 2007; Rouse, Graham & Compton, 2017; Stephenson & Sadler-McKnight, 2016; Tarchichi, 2016) and in Turkey (Aktürk, 2018; Arı & Yıldırım, 2017; Atasoy, 2013; Bahadır, 2011; Baltacı, 2013; Bozkurt, 2017; Çömen, 2018; Daşdemir, 2018; Demirbağ, Kingir & Çepni, 2015; Doğan & İlhan, 2016; Kardaş, 2019; Kingir, 2013; Köksal, 2019; Külekçi, 2018; Öz, 2015; Öztürk, Öztürk & Işık, 2016; Özkan, 2019; Pektaş, 2019; Pınar, 2019; Tarikdaroğlu, 2019; Yaman, 2018; Yıldız & Büyükkasap, 2011; Yıldırım, 2016; Yılmaz, 2017) on writing-to-learn method are concentrated in science and mathematics. However, the extent of engaging writing-to-learn activities into the field of social sciences and social studies in the world (Baeman, 2012; Cantrell, et al., 2000; Klein & Rose, 2010; Chappel, 2006; Dummer, et al., 2008; Ellis-Robinson, 2015; Hoey & Bailey, 2005; Nejmaoui, 2019; Newell & Winograd, 1995; Noel, 1996; Sielaff & Washburn, 2015; Slinger- Friedman & Patterson, 2012; Walp, 2013; Washburn, Sielaff & Golden, 2016) and in Turkey (Ay, 2018; Ay & Başbüyük, 2018; Karaçağıl, 2014; Uçar, 2019; Şahin, 2019; Yasul, 2019), the number and scope of the studies seem very shallow and inadequate.

Created by blending the information of many social sciences, Social Studies is a course based on verbal expressions that contain many skills and values. Having a dense and fragmented structure in terms of content can lead to the perception of social studies as a very complex lesson, which is difficult for middle school students to understand. Efforts to eliminate this challenge brings up alternative teaching methods. Given that writing-to-learn activities have multidimensional effects such as research, multi-directional thinking and permanent learning, this study is believed to constitute an alternative to the search for a more qualified social studies teaching method. Moreover, it is expected to be a guide in social studies classes with its different use of writing activities (writing poetry, stories, diaries, crossword puzzles, fairy tales) rather than the common use of writing (taking notes, writing research papers). Considering the lack of similar studies in social studies education, this study is thought to contribute to the literature with its aim to examine the effect of using writing-to-learn activities in social studies classes on cognitive learning. Based on such aspects, the aim of this study is to examine the effect of using writing-to-learning activities in the social studies course on cognitive learning, and to reveal student views. In line with this general purpose, answers were sought to the following research questions:

- Do writing-to-learn activities have a significant effect on students' academic achievement?
- What are the views of students on writing-to-learn activities?

METHOD

This study used the mixed methods research design described by Tashakkori and Teddlie (2015: 4), combining the question of "how much" in the quantitative research with the questions of "why and how" in the qualitative research under the "third methodological movement". The mixed methods research method has been described by many researchers as a combination of quantitative and qualitative research methods (Fraenkel & Wallen 2009: 558). Creswell (2017), however, made a comprehensive description, underlining that the mixed methods research is not simply merging quantitative and qualitative data or simply adding qualitative data into quantitative data. According to Creswell (2017: 2), mixed methods design is the method in which the researcher integrates both the quantitative and qualitative data, and draws conclusions using the advantage of this integration to understand the problem. This study used the embedded design composed of triangulated, embedded, explanatory and exploratory classification by Creswell and Plano-Clark (2007). Figure 2 presents the embedded mixed methods design used in the study.

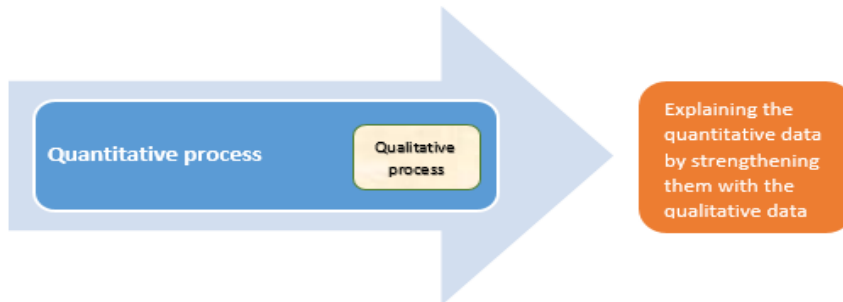


Figure 2. Embedded Mixed Methods Design

Qualitative or quantitative data are used to support each other in the embedded mixed methods design (Creswell & Plano-Clark 2007; Creswell, 2012). Yet, the main point is that either quantitative or qualitative data are embedded in the larger design. It is essential that all data support the whole design (Creswell, 2007; Gökçek, 2019). Figure 3 presents the application process of the embedded mixed methods design used in this study.

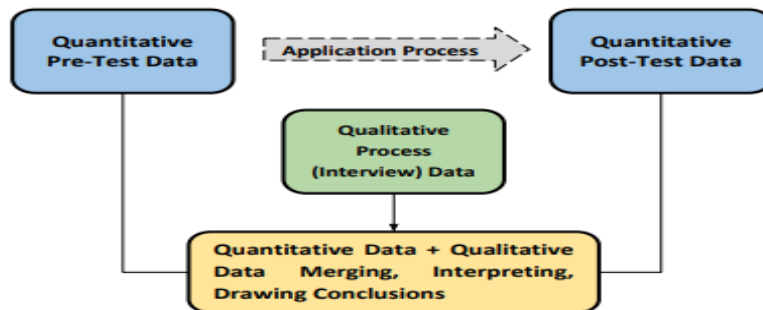


Figure 3. The Process of Embedded Mixed Methods Research Design

Figure 3 shows that the quantitative dimension of this research built on embedded mixed design involves a quasi-experimental design with pre-test and post-test paired control groups- a significant alternative design in cases where random assignment cannot be made (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). In the qualitative dimension of this study, a semi-structured interview was conducted with ten students from the experimental group to support the quantitative data of the research.

Study Group

This study was conducted with the voluntary participation of 99 sixth grade students studying in three different classes of a secondary school in Zonguldak, Turkey in the 2018-2019 academic year. Table 1 shows the demographic data of the study group.

Table 1. Demographic Data of the Study Group

Groups	Gender		Total	Percentage (%)
	Female	Male		
Experimental Group (EG)	11	21	32	32.3
Control Group1(CG1)	13	15	33	33.3
Control Group2 (CG2)	14	20	34	34.3
Total			99	

In the quantitative dimension, since there is a quasi-experimental process, there should be no significant difference between the academic success averages of the three classrooms before the application. Therefore, the Effective Citizenship Academic Achievement Test (ECAAT) was developed by the researcher and given to three classrooms before the application. Then, one-way ANOVA analysis was performed on the data obtained from the test. As a result of one-way ANOVA analysis, no significant difference was found between the groups [$F(2,96) = .082, p = .922, (P > .05)$], indicating that the study groups had similar characteristics. Considering this assumption, an experimental group (EG) and two control groups (CG1 and CG2) were established through random assignments.

After using writing-to-learn activities, the experimental group (EG) was interviewed to collect data in the qualitative dimension through a semi-structured interview form. The interview was held with ten students selected from the experimental group. The maximum variation sampling- a purposive sampling technique- was used to identify the students to be interviewed since it allows the researchers to rely on their own judgments as well as their knowledge and skills (Balci, 2010). The aim was to obtain common or similar results rather than generalizing the universe over the diversity (Büyüköztürk, et al., 2018; Yıldırım & Şimşek, 2011). For this purpose, students to be interviewed were determined from the experimental group considering such factors as gender (Female, $n = 5$; Male, $n = 5$), academic achievement level (very good, $n = 2$; good, $n = 3$; average, $n = 3$; weak, $n = 2$), and performance level in the classroom (good, average, poor).

Data Collection Tools**Effective Citizenship Academic Achievement Test**

Effective citizenship academic achievement test was developed by the researcher to determine the effects of using writing-to-learn activities in a social studies class on cognitive learning. First the acquisitions for effective citizenship learning domain in the 6th grade and cognitive step levels of the acquisitions in Bloom taxonomy were determined. On determining the relationship between achievement and cognitive level, a table of indicators was prepared to show the type and number of questions suitable for the level of achievement and cognitive level. The questions were then distributed according to the acquisitions and topics in a balanced manner for the scope validity of the test. Before the question preparation process, written and visual publications were examined in detail. Then, an academic achievement test composed of thirty original and four-option multiple-choice questions was prepared in accordance with the acquisitions and cognitive learning steps. Expert opinion was sought to evaluate the test in terms of scientific and formal aspects (experts were an associate professor in social studies education, a doctor lecturer and four active social studies teachers). Experts stated that the questions in the academic achievement test were appropriate for the learning domain, scientifically correct, suitable for the cognitive levels of the students, equally distributed to the targeted acquisitions, understandable, and that the distractors were sufficient. However, the experts stated that some questions needed visuality and some should be reviewed in terms of language and comprehensibility. Some questions were, thus, revised by evaluating the feedback from the experts. Then, a pilot study was conducted with the seventh grade students who had previously learned the relevant subjects in the first semester of the 2018-2019 academic year in order to determine the levels of difficulty and discrimination besides the reliability coefficient of the test. The data obtained by the pilot study were analyzed with the (TAP) Test Analysis Program.

In cases where the maximum qualifications are measured, it is important to determine the levels of difficulty (item difficulty index) and the degree of serving the purpose (item discrimination) of the measuring tools and to list them in the test (Erkuş, 2006: 41). Item difficulty indices of the questions were between 0.00 and 1.00, while item discrimination indices were between -1 and +1. The level of difficulty of the questions increase as they approach 0, and decrease as they approach 1. (Güler, 2013; Karaca, 2008; Kan, 2008). What is ideal is that the levels of difficulty of the questions should be gathered around a value close to 0.50 (Özçelik, 2011; Yıldırım, 2012). Moreover, as the questions approach +1, their discrimination index increases, serving the purpose. On the other hand, as the questions approach -1, they diverge from being discriminative (Atılğan, 2006; Güler, 2013; Kan, 2008). The ideal level of discrimination expected in a test is that the values of questions are 0.30 and above (Özçelik, 2011; Turgut & Baykul, 2010; Yıldırım, 2012). Given such principles, 10 inappropriate questions were removed from the test as a result of the first item analysis. The remaining twenty questions of academic achievement test were re-analyzed. As a result of the final item analysis, the difficulty indexes of the academic achievement test items (p_j) were between 0.34 and 0.71, while the average difficulty index of the test was 0.53, the discrimination index (r_{jx}) was 0.35-0.94, and the average discrimination index was 0.62.

Test reliability is as important as the difficulty and discrimination indices of the items in the test. The reliability coefficient of KR-20 (Kuder-Richardson Formula), which is the indicator of the accuracy of the measurement results, shows how consistent the test items are, indicating the internal consistency of the test. As this coefficient approaches 1, the internal consistency of the test increases, while the coefficient approaching 0.00 weakens the internal consistency (Karaca, 2008: 300; Kan, 2008: 273). Fraenkel and Wallen (2009: 157) emphasized that the KR-20 (Kuder-Richardson Formula) reliability coefficient must be at least .70 and above. KR-20 reliability coefficient of the effective citizenship academic achievement test developed according to the final results of the item analysis was found as 0.85. Thus, the academic achievement test used in the application process was found a highly discriminative and internally consistent (reliable) test of intermediate difficulty.

The Semi-Structured Interview Form

The quasi-experimental design- one of the quantitative research methods- was used to examine how effective the writing-to-learn activities are on academic achievement in the social studies course. However, in this process, the answer to the question "why are writing-to-learn activities effective on academic success" was left unanswered. To compensate for this shortcoming, a semi-structured interview form consisting of ten questions was prepared for sixth-grade students. Expert opinion (associate professor in social studies education) was sought about the form. Three questions were removed from the interview form according to the reasons expressed by the expert such as the excessive number of questions for the sixth-grade age group and the duration of the interview. The students to be interviewed were determined according to the maximum diversity sample included in the purposive sample method after the interview questions were prepared. Afterwards, students' approvals were taken to record the interviews with ten students with a tape recorder. The interviews lasted an average of 15 minutes and were recorded with a voice recorder. The students interviewed were coded as S1, S2,... S10.

The Application Procedure

This study carried out in a secondary school in Zonguldak, Turkey in 2018-2019 academic year covered an application process of two stages as a pilot study and an actual study.

Pilot Study

It was carried out for four weeks (four class hours) in the first semester of the 2018-2019 academic year in order to detect any faults and shortcomings that may arise in the actual study, to test the suitability of the writing-to-learn activities prepared for the purpose of the research, and to make inferences on the adequacy of the measurement tools. Some adjustments were made before actual implementation, taking into account the detections and shortcomings observed during the pilot study. The procedures performed between the pilot study and the actual study are presented below:

- A teacher guide book was prepared according to 5E learning model to guide the researcher and the teacher during the implementation of writing-to-learn activities for effective citizenship learning. The actual process was carried out through this guidebook.
- The number of painting, drawing and design activities included in writing-to-learn activities was reduced.
- It was decided that writing-to-learn activities be used in the classroom as much as possible.
- It was decided to collect the writing-to-learn activities in a progress file instead of getting them written in a social studies notebook.

Actual Study

The actual study was carried out with the voluntary participation of 99 students studying in the sixth-grade of a secondary school in Zonguldak, Turkey in the 2018-2019 academic year. The classes were arranged as an Experimental Group (EG), Control Group 1 (CG1) and Control Group 2 (CG2) considering the teachers' opinions, academic achievement average, and social studies course average. The actual process is presented in Figure.

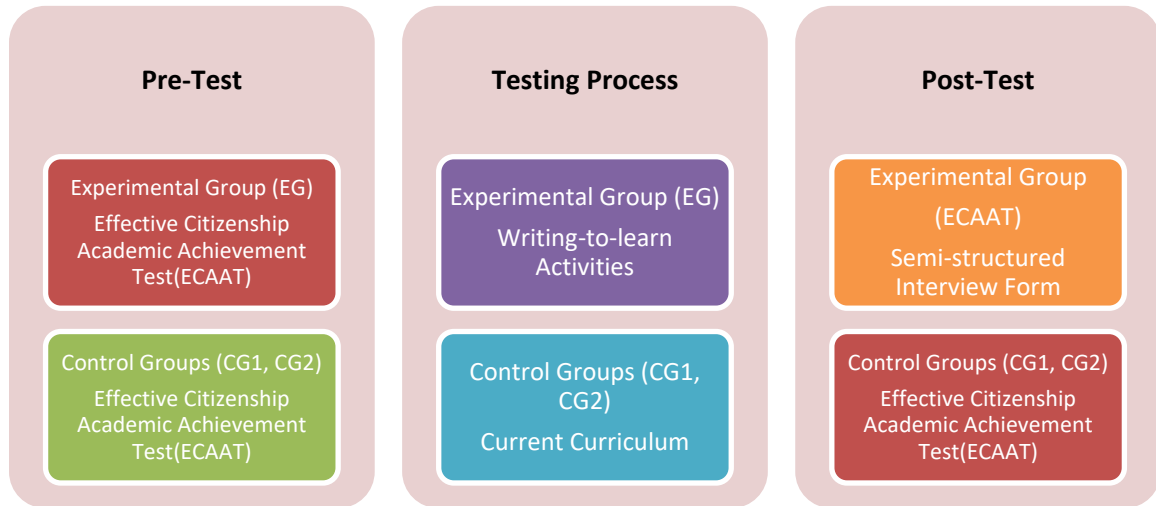


Figure 4. Actual Study Process

The actual study continued for a total of 21 hours in 7 weeks in experimental and control groups. Pre-test and post-tests were administered in the first and last weeks of this period. The teaching process was based on writing-to-learn activities in the experimental group in the five-week and fifteen-hour period, while the current program was used in the control groups. Before starting the actual phase of seven weeks, students of the experimental group were informed about the purpose and significance of the study. Later, the students were explained that participation in writing-to-learn activities was voluntary, after which a volunteering contract was signed with the students. Figure 5 shows the visuals related to the process in the experimental group.



Figure 5. Visuals of the Application Process

The weekly application process based on writing-to-learn activities in the experimental group is explained in detail in Table 2.

Table 2. The Application Procedure of the Writing-to-Learn Activities in the Experimental Group

Explanation of the aim of the study, signing the voluntary participation agreement with students and the pre-test procedure			
Week	Subject	Duration of the Application	Writing-to-Learn Activities
Week 1	What Kind of Administration?	The actual procedure was conducted according to the teacher guidebook prepared in line with the need arising during the pilot study. In the guidebook, the teaching process was designed according to 5E (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate) teaching model in which writing-to-learn activities were embedded. They were sometimes used in the engagement part of the course, sometimes in the elaboration, and sometimes in the evaluation phase. Each activity was performed in accordance with the type of writing and based on the basic principles of writing-to-learn. The activities were shared with the students in the classroom, and those that could not be evaluated in the classroom were assessed by the researcher to be given as feedback. The activities were collected in the progress file prepared by the students from the beginning to the end of the procedure. A few activities were given as homework, which were then collected by the researcher and given back to the students after necessary assessments. The activities with different or effective features were shared in the classroom. In the last weeks of the procedure, the activities were performed in such a way that they would cover the entire unit and combine what was learned in a holistic structure. The learned topics were revised through the writing-to-learn activities and the procedure was completed.	Language of Concepts (Vocabulary)
	Types of Administration		Voice of Governments (Speech Bubbles) A Tale of Democracy (Tale)
Week 2	Three Powers		History of Democracy (Letter)
	Administrators and Us		Three Powers (Letter) Three Powers (Lyrics)
Week 3	Democracy Within Life, Our Glorious Resistance		My Democratic Country (Diary) , Democratic Government (Manual) , Rosa Parks (Biographic Poetry Writing) , Malcolm-X (Obituary Writing)
	I am Aware of my Rights	The Limit of Rights and Freedoms (Speech Bubbles) , Reflections from a Newspaper (News Writing)	
Week 4	Women and Society		Women and Society (Banner)
			Women and Society (Postcard)
Week 5		General Review	The Door to Democracy (Drawing) , Democracy in Mind (Comics) , Democratic Signboards (Signboard Writing) , Kites of Democracy (Story)
Post-Test			

Data Analysis

Different analyses were performed in the study based on the mixed methods approach. While the quantitative data were subjected to descriptive and predictive statistical analysis via SPSS 20 statistical software, the qualitative data were analyzed with content analysis. Figure 6 presents the procedures before the analysis in the quantitative data.

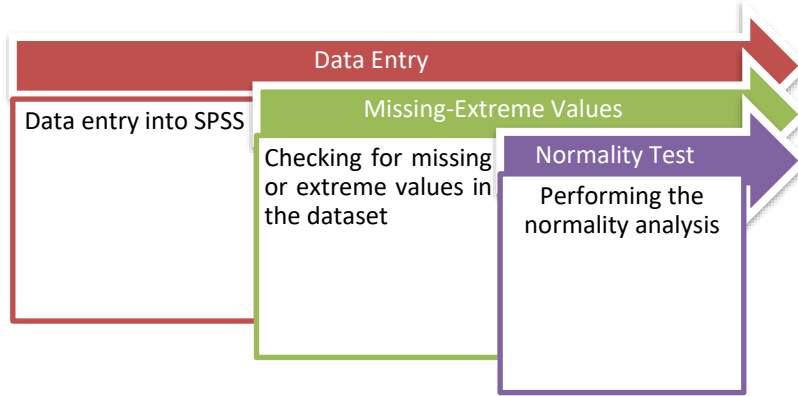


Figure 6. Data Analysis Preparation Process

The normality analysis was made to choose the right parametric or nonparametric tests to use. Since the number of students in the study group (EG = 32, CG1 = 33 CG2 = 34) was over 30, “Kolmogorov Smirnov” normality test (Akbulut, 2010; Can, 2017; Karaatli, 2017), kurtosis and skewness values (George & Mallery, 2016; Tabachnick & Fidel, 2015), histogram, normal Q-Q plot and detrended Q-Q plot graphs (Can, 2017) were evaluated as a whole, Below is the quantitative data analysis process explained step by step.

An academic achievement test consisting of twenty questions and a total score of 100 was prepared to determine whether using writing-to-learn activities in the social studies course has a significant effect on “cognitive learning”. The EG, CG1 and CG2 were given the test as a pre-test and post-test. The data obtained was transferred to the SPSS 20 package program. One-way ANOVA analysis method was chosen to determine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students considering the number of variables being more than two, the normal distribution of the test, and the variance being equal. The direction of the difference among groups according to the students' post-test scores was shown by the TUKEY test- one of the Post-Hoc tests often used in one-way ANOVA when variances are homogeneous. Then, the effect size (eta-squared) value was calculated to determine the effect of writing-to-learn activities on cognitive learning in the social studies course. The effect size of 0.01-0.06 was regarded as small, 0.06-0.14 as medium, and 0.14 and above as large (Can, 2017; Pallant, 2017).

In the analysis of the quantitative data as stated above, the qualitative data obtained through the interviews with students were studied with content analysis. After the interviews, the audio recordings were typed into scripts.

The tapescripts were then shared with the students interviewed, by whom the data were verified subsequently, which was followed by performing the content analysis on the data. Each document approved by the student was coded as S1, S2, S3... S10. Then, the written documents were read and reviewed by the researcher several times. After the interview data were fully understood, codes and themes were identified on the data by the researcher. The codes and themes were cross-checked with the help of a colleague. Upon peer checking, the resulting data were transferred to Excel spreadsheets through Google Sheets in order to make the codes and themes more understandable in accordance with each interview question, and were presented with different figures designed by the researcher. Codes, participant students and frequencies were included in the figures.

FINDINGS (RESULTS)

The Impact of Writing-to-Learn Activities on Cognitive Learning

In this part of the study, an answer was sought for the question "Do writing-to-learn activities in the social studies course have a significant effect on cognitive learning?" The EG, CG1 and CG2 were given the effective citizenship academic achievement test as a pre-test and post-test to find answers to the question. The results are presented in detail below.

Effective citizenship academic achievement pre-test results: The test was given to three study groups before starting the teaching process. As it was necessary to detect whether there was a difference in terms of academic achievement in pre-test scores between EG, CG1 and CG2, we used the one-way ANOVA test preferred in the case of normal distribution of data, equal variance of variances and more than two variables. Before the one-way ANOVA test result, the data of descriptive statistics for EG, CG1 and CG2 were specified as given in Table 3.

Table 3. The Descriptive Statistics of the Effective Citizenship Academic Achievement Pretest Results

	Groups	N	\bar{x}	Ss
Pre-test	Experimental Group (EG)	32	49.844	19.5301
	Control Group (CG ₁)	33	48.788	17.2767
	Control Group (CG ₂)	34	48.088	16.2842

Table 3 shows that EG, CG1 and CG2 are not different from each other in terms of academic achievement averages, but have similar group characteristics [EG ($\bar{x}=49.844$), CG₁ ($\bar{x}=48.788$), CG₂ ($\bar{x}=48.088$)].

One-way ANOVA test was performed to determine whether group averages indicated a statistical significance. The results are given in Table 4.

Table 4. Effective Citizenship Academic Achievement Pretest ANOVA Results

Groups	Sum of Squares	sd	Average of Squares	F	P
Intergroups	51.309	2	25.654	.082	.922
Intra-groups	30126.469	96	313.817		
Total	30177.778	98			

P-value: $p < .05$

Table 4 shows that the academic achievement averages of EG, CG1 and CG2 did not differ among the groups ($F_{(2, 96)} = .082, p = .92, p > .05$). In other words, while starting to teach effective citizenship, EG, CG1 and CG2 were found to have similar characteristics in terms of academic achievement.

Effective citizenship academic achievement post-test results: After the pre-test, EG was taught with the program based on writing-to-learn activities, as opposed to CG1 and CG2 taught with the current program for five weeks. Later, the test was re-applied as a post-test in EG, CG1 and CG2. We used the one-way ANOVA test to determine whether there was a significant difference between EG, CG1 and CG2 in terms of academic achievement. Before the one-way ANOVA test result, the data of descriptive statistics for EG, CG1 and CG2 were specified as given in Table 5.

Table 5. Descriptive Statistics of the Effective Citizenship Academic Achievement Post-test Results

	Groups	N	\bar{x}	Ss
Post-test	Experimental group (EG)	32	81.406	20.289
	Control group (CG1)	33	55.909	22.619
	Control group (CG2)	34	52.647	22.704

P-value: $p < .05$

Table 5 shows that EG, CG1 and CG2 differed from each other in terms of academic achievement averages [$EG (\bar{x}=81.406), CG_1 (\bar{x}=55.909), CG_2 (\bar{x}=52.647)$]. One-way ANOVA test was performed to determine whether group averages made a statistical significance. The results are given in Table 6.

Table 6. Effective Citizenship Academic Achievement Post-test ANOVA Results

Groups	Sum of Squares	Sd	Average of Squares	F	P
Intergroups	16144.698	2	8072.349	16.793	.00
Intra-groups	46146.211	96	480.690		
Total	62290.909	98			

P-value: $p < .05$

Table 6 shows that there is a significant difference in the academic achievement averages of EG, CG1 and CG2 [$EG (\bar{x}=81.406)$, $CG_1 (\bar{x}=55.909)$, $CG_2 (\bar{x}=52.647)$] ($F_{(2, 96)} = .793$, $p=.00$, $p<.05$). The teaching processes carried out in the social studies course based on writing-to-learn activities were more effective in the academic achievement levels of the students compared to the teaching processes in which the current program was applied. Given the effect size of the resulting numerical difference, the effect size value (eta squared) was calculated as $\eta^2 = .25$, indicating the presence of a large effect since the values of .14 and above represent a large effect (Can, 2017; Pallant, 2017).

Often preferred when the variance is homogeneously distributed, the post-hoc Tukey's test was used to determine in favor of which group there is a significance. The test results are given in Table 7.

Table 7. Effective Citizenship Academic Achievement Post-test Multiple Comparison Tukey's Test Results

Groups	Compared Groups	Difference Between Averages	Standard Error	P
Experimental group (DG)	KG ₁	25.497*	5.439	.00*
	KG ₂	28.759*	5.399	.00*
Control group (KG ₁)	DG	-25.497*	5.439	.00*
	KG ₂	3.262	5.357	.81
Control group (KG ₂)	DG	-28.759*	5.399	.00*
	KG ₁	-3.262	5.367	.81

P-value: $p < .05$

Table 7 shows that the significant difference between the effective citizenship academic achievement post-test scores is in favor of the experimental group [$EG (\bar{x}=81.406)$, $p=0.05$]. No significant difference was found between CG1 and CG2 [$CG_1 (\bar{x}= 55.909$; $CG_2 \bar{x}= 52.647)$, $p=.81$].

The post-test results are given in comparison with the pre-test results to make the research results more prominent. Figure 7 shows the change in cognitive learning levels in EG, CG1 and CG2 according to the pre-test and post-test results.

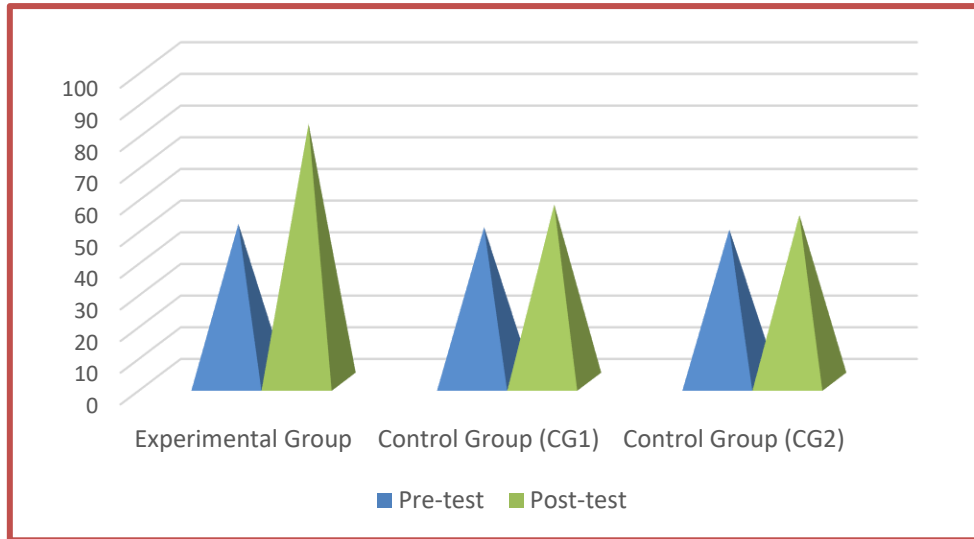


Figure 7. Comparison of Cognitive Learning Development Levels of the Research Groups

Figure 7 shows that there was an increase in cognitive learning in all research groups. However, a statistical significance was found in the experimental group (EG), taught only through writing-to-learn activities. In other words, it was observed that writing-to-learn activities to teach effective citizenship in the sixth-grade social studies course led to a significant change in students' cognitive learning levels.

Findings from Student Views About Using Writing-to-Learn Activities

The qualitative data were obtained by interviewing ten students from the experimental group. Content analysis was performed on the obtained data, and the results are given in tables. The holistic structure of the tables is supported by direct quotations from student views. The students were asked: “What would you say about the use of writing-to-learn activities in the social studies course?” to reveal their general impression towards the activities withing the five-week period. Figure 8 shows the finding(s) obtained from student views.

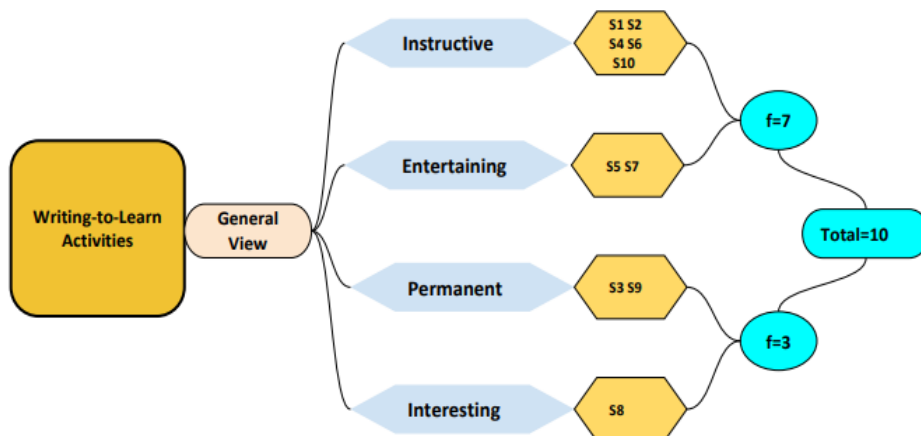


Figure 8. General Views of Students about Writing-to-Learn Activities

Figure 8 shows that 50% (f = 5) of the students interviewed considered writing-to-learn activities as instructive, while 20% (f = 2) as entertaining, 20% (f = 2) as permanent, and 10% (f = 1) as interesting. Examples of student views are given below.

“Our interest in the lesson increased as a whole class because it was not interesting to write in normal classes, but having different activities in this lesson influenced us more.” (S/8).

“In the normal social studies class, we would only cover the subject once, but thanks to these activities, repeating the subject again and again increased our understanding of the subject. Our capacity of thinking has improved.” (S/9).

“I think such activities have contributed greatly to us because spoken words fly but written words remain. That's why we learn more easily with writing activities.” (S/4).

“I think it is a different source of entertainment because it creates a fun lesson environment because poetic expressions and comics are so much fun.” (S/5).

The second question in the interview was “Do you think that writing-to-learn activities in the social studies course contribute to your learning?” to explain the relationship between writing-to-learn and cognitive learning. Figure 9 shows the finding(s) obtained from student views.

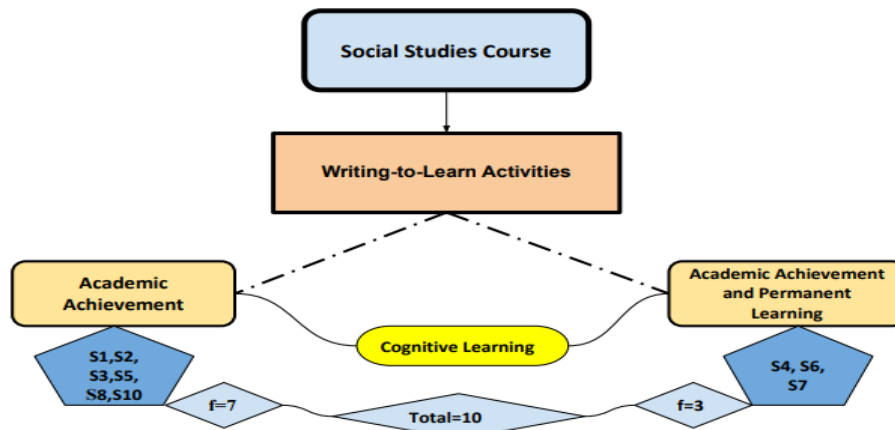


Figure 9. Student Views on the Effects of Writing-to-Learn Activities on Cognitive Learning.

Figure 9 shows that 70% (f=7) of the students interviewed stated that writing-to-learn activities are effective on academic achievement, while 30% (f=3) expressed that using such activities are effective both on academic achievement and permanent learning. The effects of using writing-to-learn activities in social studies course on cognitive learning are explained below with direct quotations from student views.

"I think they increase my success. In this way, I learned the subjects better." (S/1)

"I think my performance has increased in the social studies course because I am getting better results in the mock exams." (S/3)

"Activities have contributed to my learning because I have learnt better with the activities. The more I write, the higher is my interest. What I learn is now permanent." (S/7)

"I believe that my success in social sciences will increase because I can learn more easily by writing. It settles more in my mind." (S/9)

As a third question, the students were asked: "Which of the learning activities in the social studies lesson did you like most, and why?" to determine the opinions aroused in students related to different writing-to-learn activities. Figure 10 shows the finding(s) obtained from student views.

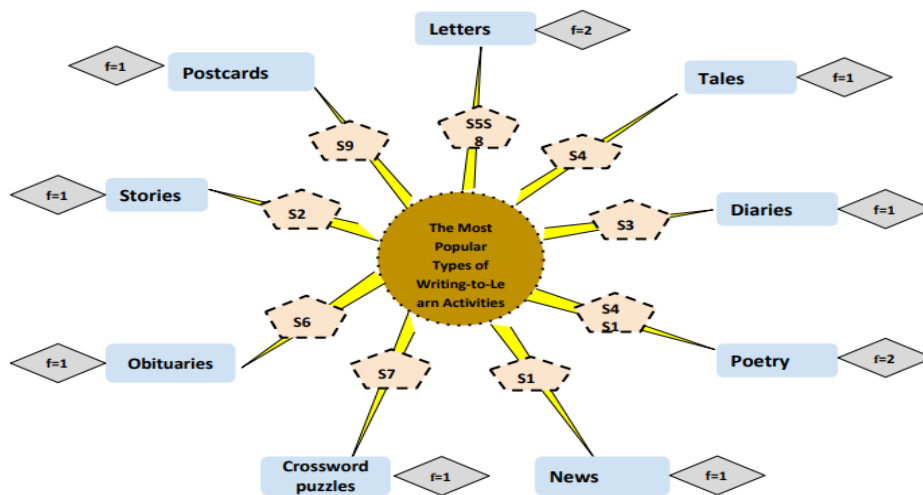


Figure 10. Student Views on the Most Popular Types of Writing-to-Learn Activities

(Each student was matched to an activity as they indicated more than one type of activity)

Figure 10 shows that such types of writing-to-learn activities as letters, diaries, poetry, news, crossword puzzles, obituaries, stories, and postcards are favored by 80% ($f = 8$) of the students being interviewed, while fairy tales are favored by 20% ($f = 2$). Related student views are explained below with direct quotations.

"My favorite activity is writing fairy tales because it requires creativity and imagination and I have a lot of imagination." (S/5).

"My favorite activity is writing fairy tales because it is so much fun. I also enjoy crossword puzzles." (S/7).

"I like the crossword puzzles very much because children like them." (S/6)

The student views indicate that they are interested in and enjoy using various teaching materials encountered in daily life (news, obituaries, postcards) or in language teaching classes as a means of learning in social studies class.

In contrast to the fourth question the students were asked "Is there any activity you did not like from among writing-to-learn activities in social studies class, and why?". Figure 11 presents the finding(s) obtained from student views.

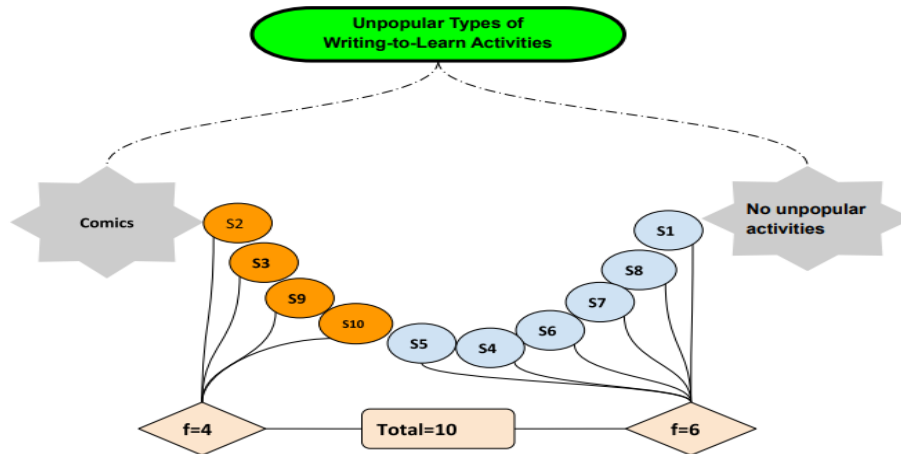


Figure 11. Student Views on the Unpopular Types of Writing-to-Learn Activities

Figure 11 shows that only one writing-to-learn activity -WLA_(Comics) was unpopular among the students interviewed (40%, 4 students). Relevant student views are explained directly through quotations.

"Comics, because I don't like drawing very much." (S/2).

"I did not like the comics activity because I don't like drawing, but it also taught me a lot." (S/9).

"I like writing activities more than drawing-based activities." (S/10).

The relevant student views indicate that writing-based activities were more favored than those based on drawing or design.

Finally, the two questions, "What do you think is the most positive aspect of using writing-to-learn activities in the social studies class?" and "Is there anything that you find negative in writing-to-learn activities in the social studies class" were asked in a way that were intertwined. Figure 12 presents the finding(s) obtained from student views.

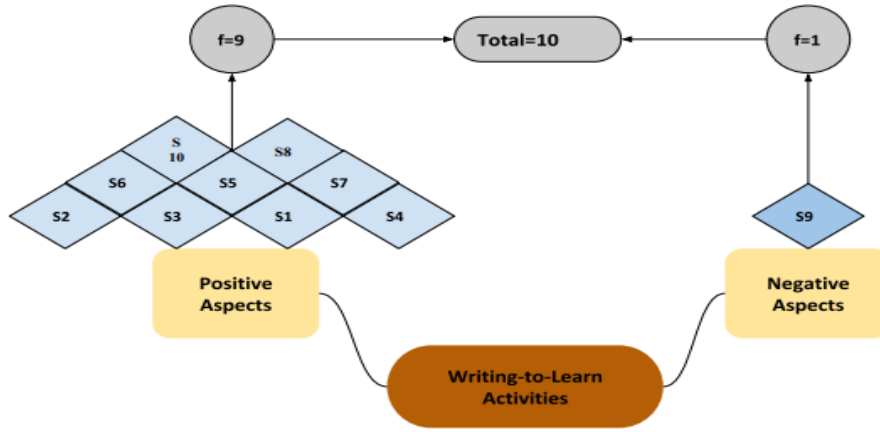


Figure 12. Student Approaches to Writing-to-Learn Activities

Figure 12 shows that 90% (f = 9) of the students interviewed had a positive attitude, whereas 10% (f = 1) of them showed a negative attitude. The relevant student approaches are explained below with direct quotations.

S/9: *“Some activities can be long and even challenging. Less activity would be better. It is better to do the activity at school because I am more motivated at school”*. This expression indicates some negative aspects of writing-to-learn model.

S/2: *“I do not think there is a negative aspect in writing-to-learn activities.”* Some other students in the interview used expressions similar to S/2.

DISCUSSION, CONCLUSION and SUGGESTIONS

This study examined the impact of writing-to-learn activities used in the social studies course on the academic achievement level of the sixth-grade students, whose opinions about such activities were then discussed. The first finding obtained from the study showed that the experimental group using the activities had higher academic achievement than the control groups taught with the current curriculum. The results obtained from this study has similar features with those of many studies in the literature (Ay & Başbüyük, 2018; Cantrell, et al 2000; Champell, 2006; Dummer vd., 2008; Ellis Robinson, 2015; Eker & Coşkun, 2012; Hooey & Bailey, 2005; Karaçağıl, 2014; Klein & Rose, 2010; Maxim, 1998; Nejmaoui, 2019; Newell & Winograd, 1995; Noel, 1996; Pektaş, 2019; Slinger-Friedman & Patterson, 2012; Stewart, Myers & Culley, 2010; Şahin, 2019; Uçar, 2019; Walp, 2013, Yasul, 2019). The positive effect of writing-to-learn activities can also be seen in meta-analysis studies, (Graham, Kiuahara & Mackay, 2020), evaluating research on the writing-to-learn model as a whole, in addition to the trends in writing-to-learn studies (Klein & Boscolo, 2016). The reasons for writing-to-learn activities to produce a result in favor of the experimental group in terms of academic achievement were evaluated based on the expressions of the interviewed students, including the statement by S/5: *“I think it contributed to my success at school and*

in the social studies class because writing instead of speaking or listening was more effective in learning”- indicating how writing is more effective than speaking or listening. Another statement (S/7): “Activities have contributed to my learning because I have learnt better with the activities. The more I write, the higher is my interest. What I learn is now permanent”- indicates how writing-to-learn activities increase the interest in the social studies class, making what is learnt more permanent. Further, S4 stated that: “The activities increased my success a bit because it is not always possible to keep in mind when told. We can reinforce it better by writing. Writing different articles has contributed to our learning”- emphasizing that writing-to-learn activities are more effective than simple teaching by narration and the importance of writing in remembering and reinforcing what has been learnt. According to S/6: “I think that writing activities in the social studies class have an impact on my success because when I write I can keep it more in my mind”- highlighting the opportunity that writing enables them to keep the knowledge in mind and remember it easily, leading to permanent learning.

In the literature, Walp (2013) used reflective writing activities in the social studies class, stating that writing-to-learn activities increase the success in social studies, while Eker and Coşkun (2012) used diary writing in the fourth-grade social studies class, emphasizing that it has an impact on the permanence of the learned information as well as increasing the academic achievement, producing similar results to this study. Similarly, Ay (2018) used poetry and letter writing in the social studies class, reaching a conclusion that the use of poetry and letters in the social studies class is effective in increasing students' academic achievement. Using the writing-to-learn activities in teaching history in the social studies course, Noel (1996) pointed out that such activities are effective on students to learn history. Just like Noel (1996), Karaçağıl (2014) used writing-to-learn activities in teaching history in the seventh-grade social studies class, stating that such activities increase academic achievement. Thus, Karaçağıl (2014) supported both the results by Noel (1996) and of this research. Likewise, Klein and Rose (2010) used writing-to-learn activities to improve students' learning abilities in the social studies class and stated that such activities are effective on the ability to learn, demonstrating a similar result to this research. Cantrell, et al. (2000), who investigated the impact of diary-writing on learning in the social studies class, compared students in terms of writing and summarizing in a certain order, and revealed the positive impacts of diary-writing in learning processes. The conclusion reached by Cantrell et al. (2000) presents a common result with that of this study and that conducted by Eker and Coşkun (2012). Ellis Robinson (2015) reached a similar conclusion with this study, stating that poetry writing contributes positively to social studies teaching. The research results by Ay (2018) and Ellis Robinson (2015) support each other in regard to the effect of poetry writing as a writing-to-learn activity on academic achievement. Moreover, Slinger-Friedman and Patterson (2012), who explained the effect of writing in teaching geography, being part of the social sciences and constituting the basis of social studies education, reached a common result with this study by stating that writing-to-learn activities in geography are essential in learning. Similarly, Dummer et al. (2008), who wanted to develop and evaluate deep learning through reflective diaries in teaching geography, reached a conclusion supporting the result of this study by pointing out the importance of reflective diaries. In addition, Dummer et al. (2008) revealed that reflective diaries, which are one of the writing-to-learn activities, add flexibility and innovative

aspect to the learning process, improve deep learning, contribute to students' communication skills and enable students to reveal themselves with a critical eye. Additionally, Hooey and Bailey (2005), who focused on diary writing in teaching geography, drew attention to a different angle from previous studies by revealing that writing a diary is an effective aspect in the development of spatial thinking skills, which are also contained in the new social studies curriculum (MoE, 2018). They also reached a parallel conclusion with the result of this study and of previous studies (Dummer et al., 2008; Eker & Coşkun, 2012; Cantrell, et al., 2000; Slinger-Friedman & Patterson, 2012). Yasul (2019), who recently used the four-square writing model, one of the writing-to-learn activities in social studies, for the fifth grade students, explained that such activities had positive effects on the development of students' academic achievement. The result reached by Yasul (2019) has similar characteristics with the results of this study and of different studies (Ay, 2018; Ellis Robinson, 2015; Karaçağıl, 2014; Klein & Rose, 2010; Noel, 1996) that relate the writing-to-learn activities with the social studies teaching. Just like Yasul (2019), Şahin (2019), who recently examined the effect of using writing-to-learn activities in the social studies class stated that keeping a diary is effective on students' success and contributes significantly to permanent learning. The results reached by Şahin (2019) revealed a parallel feature with the results of this study, and revealed similar results with various studies (Dummer et al., 2008; Eker & Coşkun, 2012; Hooey & Bailey, 2005) that examined the effect of diary writing.

The second result of this research is that the sixth-grade students put forward multidimensional opinions about writing-to-learn activities used in the social studies class. Other studies on writing-to-learn activities (Ay & Başıbüyük, 2018; Bozat, 2014; Doğan & İlhan, 2016; Hand et al., 2004; Hohenshell & Hand, 2006; Kabataş-Memiş, 2014; Karaçağıl, 2014; Kingir, 2013; Koçak & Seven, 2016; Köksal, 2019; Leffler, 2014; Özturan Sağırılı, 2010; Pektaş, 2019; Ray Parsons, 2011; Uzun, 2011; Yıldız & Büyükkasap, 2011; Winstead Fry & Villagomez, 2012; Yasul, 2019) that deal with the opinions of students at different grade levels have been found to have parallel features with this study. The multidimensional perspective of experimental group students about the writing-to-learn activities used in the social studies class is represented in the following statements: *"In the normal social studies class, we would only cover the subject once, but thanks to these activities, repeating the subject again and again increased our understanding of the subject. Our capacity of thinking has improved"* (S/9), indicating that the repetition of the subjects in a spiral manner thanks to the writing-to-learn activities provide permanent learning. Another student stated with a terse expression, *"I think such activities have contributed greatly to us because spoken words fly but written words remain. That's why we learn more easily with writing activities"* (S/4), indicating the significance of the writing-to-learn activities. Another student (S/7) linked the contribution of writing-to-learn activities to cognitive learning due to the activities being fun, and said: *"The activities were quite fun. Listening to the social studies lesson does not always help. Also, what I learned at the activities is more permanent."* Furthermore, S/5 expressed that *"My favorite activity is writing fairy tales because it requires creativity and imagination and I have a lot of imagination"*, emphasizing that writing-to-learn activities develop higher-order thinking skills, which are naturally effective on learning. Some of the students interviewed highlighted the positive aspects of writing-to-learn activities in the social studies class, but also made some

warnings about the way such activities are used. S/9 said that: “Some activities can be long and even challenging. Less activity would be better. It is better to do the activity at school because I am more motivated at school”, emphasizing the number of activities as well as the necessity to use them as a classroom activity rather than homework.

The analysis of the opinions of the experimental group and the studies in the literature with a holistic view demonstrate that the results of the study by Ray Parsons (2011) and this study have in common as the students who participated in that study expressed that writing-to-learn activities contributed to the development of their academic success and learning the concepts. Koçak and Seven (2016), examining the opinions of prospective teachers on the importance of using poetry and brochure for learning purposes, stated that students' learning was enhanced with writing-to-learn activities, and that visualization of the subject resulted in easier and permanent learning. The comparison of the results with the answers given by the students in this study shows that the two studies reached complementary results. In a study conducted with prospective teachers, Doğan and İlhan (2016), emphasized the opinions about the writing-to-learn activities as follows: “Writing-to-learn activities increase their knowledge of the subject area, lead them to do research, activate them in the learning process and provide permanent learning”, the results of which supported this study as well as other research previously mentioned. Working on the opinions of university students about non-traditional writing activities, Kabataş-Memiş (2014) stated that the students found the non-traditional types of writing both beneficial and instructive, supporting the result of this research. In a recent study by Pektaş (2019) with tenth grade students on writing-to-learn activities, the students stated that writing-to-learn activities have positive effects on learning, which is another similar result obtained in this research. Moreover, in the study conducted by Köksal (2019) with fifth-grade students related to writing poetry and keeping a diary for learning purposes, the students stated that such activities positively affect learning and develop different skills, supporting the results of this study and others that use different types of writing-to-learn activities (Doğan & İlhan, 2016; Koçak & Seven, 2016)

Working on writing-to-learn activities for teaching historical subjects in the social studies class, Karaçağıl (2014) reached a similar conclusion with this study by stating that students understand the subjects more easily through such activities with a positive effect on learning. Involving some prospective teachers of social studies in their study, Ay and Başbüyük (2018), likewise, stated that prospective teachers of social studies have positive attitudes about writing-to-learn activities and think that such activities facilitate learning and provide permanent learning as well as being effective on communication skills and creative thinking. With such positive approaches, Ay and Başbüyük (2018) also stated that prospective teachers of social studies do not have enough information about alternative writing types.

The results are similar to those of the study by Karaçağıl (2014), reflecting the views of seventh-grade students, and of this study referring to the views of sixth-grade students. Similarly, evaluating the views of fifth grade students, Yasul (2019) stated that students found writing-to-learn activities entertaining and a qualified learning tool that provides permanent learning. Thus, Yasul (2019) supported both the other studies on social studies

education (Ay, 2018; Ay & Başbüyük, 2018; Karaçağıl, 2014) and the result of this study. In addition, Yasul (2019) underlined the fact that students were not aware of different types of writing activities in the social studies class other than taking notes and summarizing, revealing a result similar to that asserted by Ay and Başbüyük (2018).

This study was conducted by taking into consideration the question of "how much" the academic achievement of the students developed through the writing-to-learn teaching model, and the questions of "why and how" the writing-to-learn activities were effective in this development, for which the results are presented as a whole in Figure 13.

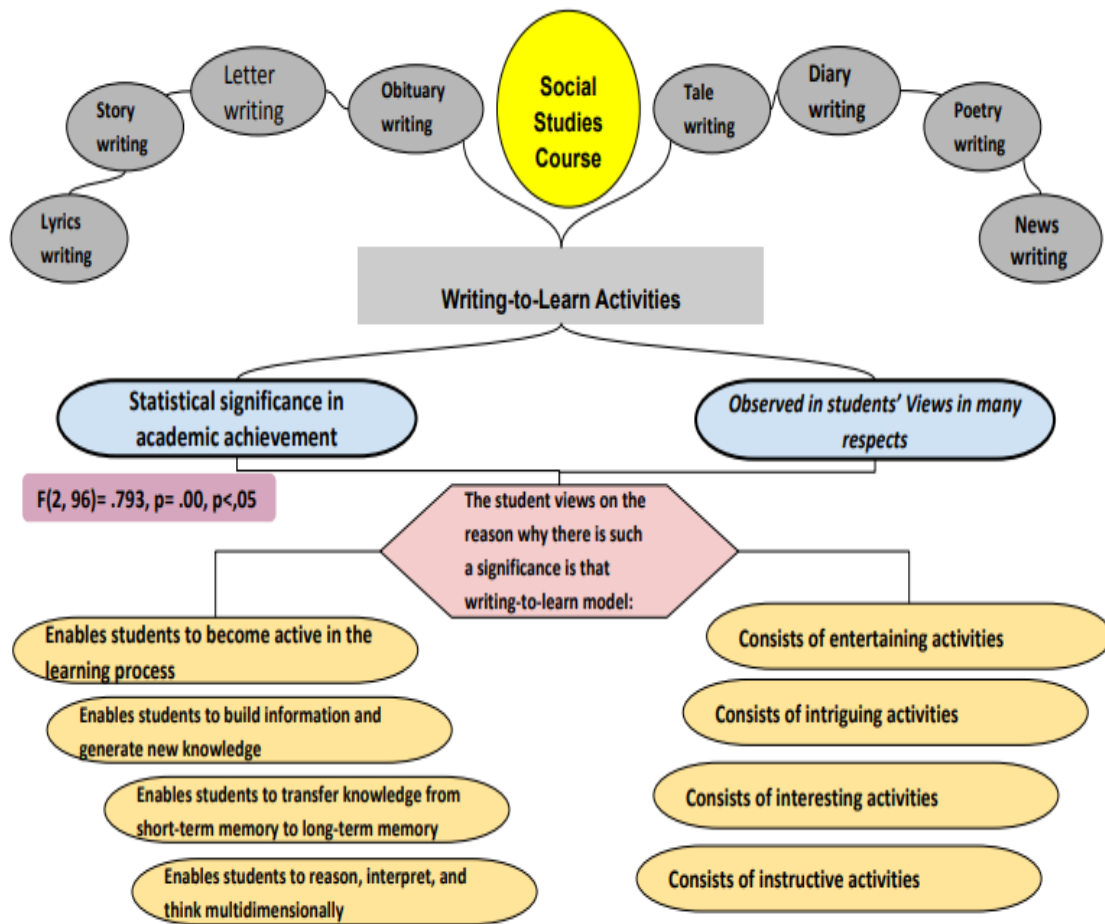


Figure 13. The Results of the Study

Following suggestions have been made for the researchers and practitioners considering the findings and results of the study:

- ✓ In this study, the academic achievement of the sixth-grade students seems to have improved through writing-to-learn activities in the social studies class. Given that result, writing-to-learn activities can be used in the social studies course with the purpose of improving students' academic achievement.
- ✓ The sixth-grade students participating in this study stated that the writing-to-learn activities had multidimensional impacts on their learning processes. Considering such effects, writing-to-learn activities can be used for various purposes within the social studies course.
- ✓ This study was conducted for teaching effective citizenship in accordance with the sixth-grade curriculum. Similar studies can be conducted to teach different subjects using writing-to-learn activities.

ETHICAL TEXT

In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules are followed. I am responsible for any violations that may arise in the article.

REFERENCES

- Akbaş, Y., Şahin, İ. F. & Meral, E. (2019). Implementing argumentation-based science learning approach in social studies: academic achievement and students' views. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 9(1), 209-245. doi: 10.33403/rigeo.529139
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. (1. Baskı). İstanbul: İdeal Kültür.
- Aktekin, S. (2016). Sosyal bilgiler ve siyaset bilimi. *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (1. baskı, s. 179-191). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktürk, F. (2018). *The use of letter writing activity in determining misconceptions of the middle school 5th and 8thclass students about heat and temperature* [Unpublished master's thesis]. Giresun University.
- Alaz Şeyihoğlu, A. & Kartal, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikler. *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (1. baskı, s. 157-267). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Alharbi, F. (2015). Writing for learning to improve students' comprehension at the college level. *English Language Teaching*, 8(5), 222–234. doi:10.5539/elt.v8n5p222
- Altınok, A. (2016). *The effect of the service-learning in social studies to the students' perception of good citizenship, their knowledge and attitudes and teachers' views* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Arı, A. A., & Yıldırım, Z. (2017). The effects of writing activities on academic success on middle school students on algebraic expression. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 3(12), 2011-2019.
- Ashworth, T. E. (1992). *Using writing-to-learn strategies in community college associated degree nursing programs* [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Atasoy, Ş. (2013). Effect of writing-to-learn strategy on undergraduates' conceptual understanding of electrostatics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 593-602. doi: 10.1007/s40299-013-0062-4

- Atılgan, H. (2006). Test geliştirme. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (1. baskı, s. 378-403). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ay, A. (2018). *The effect of using letter and poetry as writing to learn activities on student success in social studies program* [Unpublished doctoral dissertation]. Erzincan University.
- Ay, A., & Başbüyük, A. (2018). Opinions about writing activities for learning purposes of social studies teacher candidates. *Inrettational Journal of Erzincan Social Sciences Institute*, 11(1), 33-42.
- Baeman, B. (2012). Writing to learn social studies. *Roots in the Sawdust: Writing to Learn Across the Disciplines* (pp. 60-71). Retrieved from <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/sawdust/> (Original work published in 1985)
- Bahadır, E. (2011). *The investigation of the effects of the usage of cooperative-based scientific letters on students' attitudes, achievements, and scientific literacies for understanding states of matter and heat unit at grade eight* [Unpublished master's thesis]. Erzincan University.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balgopal, M. M., & Wallace, A. M. (2009). Decisions and dilemmas: using writing to learn activities to increase ecological literacy. *The Journal of Environmental Education*, 40(3), 13-26.
- Baltacı, A. (2013). *Evaluation of the teaching by using the methods of learning science and issue of astronomy multi writing activities* [Unpublished master's thesis]. Marmara University.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of schoolbased writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası* (Çev. Ed., C. Dönmez). Ankara: Pegem Akademi.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Retrieved from https://wac.colostate.edu/docs/books/bazerman_wac/wac.pdf (Original work published in 2005)
- Bekret, D. (2019). *An action research on the use of evidence-based current events in social studies* [Unpublished master's Thesis]. Marmara University.
- Bengiç Çolak, G. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde hizmet ederek öğrenme. *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. baskı, s. 415-437). Ankara: Pegem Akademi.
- Beyer, B. K. (1982). Using writing to learn social studies. *The Social Studies*, 73(3), 100-105.
- Boyer, T. L. (2006). Writing to learn in social studies. *The Social Studies*, 97(4), 158-160. doi: 10.3200/TSSS.97.4.158-160
- Bozat, Ö. (2014). *The impact of letter as one of the writing to learn activities on achievement at fifth grade electricity in our life unit* [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.
- Bozkurt, R. (2017). *The effect of argumentation-based inquiry approach supported by upper cogitive activitie on science achievement of preservice teachers* [Unpublished master's thesis]. Kastamonu University.

- Bursa, S. (2019). *The effect of flipped classroom practices on students' academic achievement and responsibility levels in social studies course* [Unpublished doctoral dissertation]. Anadolu University.
- Burke K. A., Greenbowe, T. J., & Hand, B. M. (2006). Implementing the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 83(7), 1032-1038. doi: 10.1021/ed083p1032
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cantrell, R. J., Fusaro, J. A., & Dougherty, E. A. (2000). Exploring the effectiveness of journal writing on learning social studies: a comparative study. *Reading Psychology*, 21(1), 1-11.
- 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.
- Chappell, A. (2006). Using the 'grieving' process and learning journals to evaluate students' responses to problem-based learning in an undergraduate geography curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 15-31. doi: 10.1080/03098260500499584
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Ed., M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Çalışkan, H. (2008). *The effect of inquiry-based learning approaches in 7th grade social studies course in primary school on attitude towards course, academic achievement and the degrees of retention* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Çengelci, T. (2005). *The effect of brain-based learning to success and retention in social studies* [Unpublished master's thesis]. Anadolu University.
- Çömen, H. (2018). *Investigation of a hybrid design book based on the writing to learn activities supported learning environment in the seventh-grade electrical energy unit* [Unpublished master's thesis]. Uşak University.
- Doğanay, A. (2016). Sosyal bilgiler eğitiminde problem çözme. *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (1. baskı, s. 403-415). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y., & İlhan, N. (2016). Prospective teachers' views related to using writing to learn activities in "science and technology teaching" course. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 1-22.
- Daşdemir, İ. (2018). *The effect of cooperative learning and letter-writing activities for learning purpose on teacher candidates' academic achievement and attitudes to the force and movement topic*. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 205-221.
- Daşdemir, İ. (2019). *The investigation of the effects of virtual tours applications in social studies teaching* [Unpublished doctoral dissertation]. Afyon Kocatepe University.
- Demir, S. B. (2011). *The effectiveness of stories designed upon social studies curriculum* [Unpublished doctoral Dissertation]. Marmara University.

- Demirbağ, M., Kingir, S., & Çepni, S. (2015). The relationship between prospective teachers' belief systems and writing-to-learn. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 423-442.
- Dere, İ. (2017). *Use of oral history as learning and teaching method in social studies courses* [Unpublished doctoral dissertation]. Uşak University.
- Dummer, T. J. B., Cook, L.G., Parker, S. L., Barrett, G. A., & 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. doi: 10.1080/03098260701728484
- Eker, C., & Coşkun, İ. (2012). The effect of writing course diaries on academic achievement of elementary school fourth grade students. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 110-120.
- Ellis-Robinson, T. (2015). *The effect of poetry as a write to learn activity on content acquisition, content area writing proficiency, and classroom engagement in an inclusive middle school social studies setting: a mixed methods study* [Unpublished doctoral dissertation]. University at Albany, State University of New York
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Er, H. (2010). *The opinions of primary students on "biography usage" within social studies education* [Unpublished doctoral Dissertation]. Gazi University.
- Erbil, D. G. (2019). *The effects of cooperative learning applied in flipped classroom on academic achievement and psychosocial variables* [Unpublished doctoral dissertation]. Dokuz Eylül University.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme. Kavramlar ve uygulamalar* (1. Baskı). Ankara: Ekinoks.
- Firek, H. (2006). Creative writing in the social studies classroom: promoting literacy and content learning. *Social Education*, 70(4), 183-186.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step. a simple guide and reference* [e-book version]. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315545899>
- Giroux, H. A. (1978). Writing and critical thinking in the social studies. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 291-310.
- Gökçek, T. (2019). Karma araştırma yöntemi. *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (1. baskı, s. 391-432). Ankara: Pegem Akademi.
- Gunel, M., Hand, B., & Prain, V. (2007). Writing for learning in science: a secondary analysis of six studies. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 615-637. doi: 10.1007/s10763-007-9082-y
- Güler, N. (2013). *Eğitimde ölçme değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümbür, Y. (2019). *The effect of using augmented reality application in social studies on students' academic achievement, attitude and motivation* [Unpublished master's thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.
- Greene, T. M. (2016). *Determining elementary students' mathematical self-efficacy and attitudes towards mathematics through journal writing* [Unpublished doctoral dissertation]. Johnson & Wales University.

- Graham, S., Kihara, S.A., & Mackay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, XX(X), 1–48. doi:10.3102/0034654320914744
- Hand, B., & Prain, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: a case study. *Science Education*, 86(6), 737-755. doi: 10.1002/sce.10016
- Hand, B., Wallace, W. C., & Yang, E.M (2004). Using a science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26(2), 131-149. doi: 10.1080/0950069032000070252
- Hand, B., Yang, O. E. M., & Bruxvoort, C. (2007). Using writing-to-learn science strategies to improve year 11 students' understandings of stoichiometry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 125-143. doi: 10.1007/s10763-005-9028-1
- Hobson, E., & Schafermeyer, K. (1994). "Writing and critical thinking: writing to learn in large classes. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 58, 423-7.
- Hohenshell. M. L., & Hand, B. (2006) Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: a mixed method study. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 261-289. doi: 10.1080/09500690500336965
- Hohenshell, L., Hand, B., & Staker, J. (2004). Promoting conceptual understanding of biotechnology: writing to a younger audience. *American Biology Teacher*, 66(5), 333-338.
- Hooey, C. A., & Bailey, T. J. (2005). Journal writing and the development of spatial thinking skills. *Journal of Geography*, 104(6), 257-261. doi: 10.1080/00221340508978647
- Hrina-Treharn, T. L. (2011). *Mathematically gifted students' attitudes toward writing in the math classroom: a case study* [Unpublished doctoral Dissertation]. Kent State University.
- İlhan, G. O. (2016). *Use of comics in social studies teaching*. [Doctoral Dissertation, Afyon Kocatepe University].
- İncirci, A. (2020). *The effect of writing to learn activities on motivation and learning strategies* [Unpublished doctoral dissertation], Düzce University.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. (Çev. Ed., M. D. Üst.). İstanbul: İmge.
- Jaafar, R. (2016). Writing-to-learn activities to provoke deeper learning in calculus. *PRIMUS (Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies)*, 26(1), 67-82.
- Kabataş-Memiş, E. (2014). Students' views about the non-traditional writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 1735 – 1738.
- Kaçar, T. (2020). *The effect of inquiry-based teaching on students' course achievement, critical thinking skills and permanence of learning in social studies course* [Unpublished doctoral dissertation]. Firat University.
- Kan, A. (2008). Ölçme aracı geliştirme. *Eğitimde ölçme değerlendirme* içinde (2. baskı, s. 240-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaca, E. (2008). Test ve madde analizi. *Eğitimde ölçme değerlendirme* içinde (1. baskı, s. 240-306). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaatlı, M. (2017). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (8. Baskı). Ankara: Dinamik Akademi.

- Karaçağıl, C. (2014). *The effect of using writing to learn activities in social studies on students' academic achievement* [Unpublished master's thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.
- Kardaş, S. (2019). *Examining the effects of scientific stories on the academic success understanding the nature of science and writing anxiety of 6th graders in terms of cell and organelles* [Unpublished master's thesis]. Marmara University.
- Kayaalp, F., & Karamiş, E. N. (2020). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında hazırlanan "vatandaşlık" konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 744-785. doi: 10.29299/kefad.2020.21.01.020
- Kaymakçı, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyalleri: kanıt temelli öğretim yaklaşımları. *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme içinde* (1. baskı, s. 377-392). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi I içinde* (1. baskı, s. 1-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 17-34.
- Kingir, S. (2013). Using non-traditional writing as a tool in learning chemistry. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2), 101-114. doi: 10.12973/eurasia.2013.922a
- King, B., Raposo, D., & Gimenez, M. (2016). Promoting student buy-in: using writing to develop mathematical understanding. *Georgia Educational Researcher*, 13(2), 33-52. doi: 10.20429/ger.2016.130202
- Külekçi, Z. (2018). *Examination of the 8th grade students' academical success and their behaviours for the structure and properties of matter as writing story* [Unpublished master's thesis]. Giresun University.
- Koçak, G., & Seven, S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: tek boyutta hareket örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(65), 253-268.
- Köksal, A. P. (2019). *The effect of writing activities for learning purposes on the academic achievements of fifth grade students about electricity, permanence and their attitudes towards science lesson* [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Klein, P. D., Piacente-Cimini, S., & Williams, A. L. (2007). The role of writing in learning from analogies. *Learning and Instruction*, 17(6), 595-6.
- Klein, P.D., & Rose, M.A. (2010). Teaching argument and explanation to prepare junior students for writing to learn. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 433-461.
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311- 350. doi: 10.17239/jowr-2016.07.3.01
- Kravchuk, D. A. (2015). *The effectiveness of professional development in teaching writing-to-learn strategies for science: an evaluative case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Northcentral University.

- Leffler, K. A. (2014). *Writing in the elementary science classroom: teacher beliefs and practices within a narrowing curriculum* [Unpublished doctoral dissertation]. Ball State University.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. what changes? *Instructional Science*, 28(3), 199-226.
- Maxim, G. (1998). Writing poetry in the elementary social studies classroom. *Social Education*, 62(4), 207-211.
- Nam, J., Choi, A., & Hand, B. (2011). Implementation of the science writing heuristic (swh) approach in 8th grade science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1111-1133.
- Nejmaoui, N. (2019). Improving EFL learners' critical thinking skills in argumentative writing. *English Language Teaching*, 12(1), 98-109.
- Newell, G. E., & Winograd, P. (1995). Writing about and learning from history texts: the effects of task and academic ability. *Research in the Teaching of English*, 29(2), 133-163.
- Noel, K. A. (1996). *Writing as a tool for learning in a grade seven social studies classroom* [Unpublished doctoral Dissertation]. Retrieved from <https://search.proquest.com/pqdtglobal/results/D0EC3950B919480BPQ/1?accountid=17396>
- Nurnberg, D. (2017). *Writing-to-learn in high-school chemistry: the effects of using the science writing heuristic to increase scientific literacy* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of San Francisco.
- Nückles, M., Hübner, S., Dümer, S., & Renkl, A. (2010). Expertise reversal effects in writing-to-learn. *Instructional Science*, 38(3), 237-258.
- NCSS, (1994). *National Council for social studies. introduction*. Retrieved from <https://www.socialstudies.org/standards/introduction>.
- Oruç, Ş. (2007). *Humor in social studies teaching* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Öz, M. (2015). *Effects of the using multi modal representations within writing to learn activities on 5 th grade students' learning, scientific process skills, critical thinking, natural and applied science attitude* [Unpublished master's thesis]. Kastamonu University.
- Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, P. (2019). *The effect of writing to learn activities on 6th grade students' comprehension of area measurement in mathematics* [Unpublished master's thesis]. Bolu Abant İzzet Baysal University.
- Özturan-Sağirli, M. (2010). The examination of the educational effects of some writing activities in the light of student opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice* 10(4), 2501-2530.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (4. baskı, s. 2-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, S. (2014). The effects of 1st level of junior secondary school students recognizing and using mode descriptions in writing-to-learn on academic success in unit of waves in physics course [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.
- Öztürk, F., Öztürk, B., & Işık, A. (2016). The opinions of secondary school mathematics teachers on writing and writing-to-learn activities. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 307-328.

- Özyurt, B. B. (2011). *The effect of multimodal writing on student achievement valuation of teaching the reproduction growth and understanding of science concepts concerning livings unit* [Unpublished master's thesis]. Marmara University.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma klavuzu. SPSS ile adım adım veri analizi. (Çev. Ed., S. Balcı ve B. Ahi)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pektaş, S. (2019). *Researching the effect of writing to learn in foreign language teaching to the students' academic achievements, self-efficacy and attitude* [Unpublished master's thesis]. Afyon Kocatepe University.
- Pınar, E. (2019). *The effect of diary among writing to learn activities on the success and science attitude in fourth grade science lesson* [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.
- Pitard, P. (2011). Writing in the social studies classroom, *e-Newsletter*, 1-6. Retrieved from <https://www.history.org/history/teaching/enewsletter/volume9/mar11/writing.pdf>
- Poock, J. R., Burke, K. A., Greenbowe, T. J., & Hand, B. M. (2007). Using the science writing heuristic in the general chemistry laboratory to improve students' academic performance. *Journal of Chemical Education*, 84(8), 1371-1379.
- Putti, A. (2011). High school students' attitudes and beliefs on using the science writing heuristic in an advanced placement chemistry class. *Journal of Chemical Education*, 88(4), 516-521.
- Ray Parsons, M. (2011). *Effects of writing to learn in pre-calculus mathematics on achievement and affective outcomes for students in a community college setting: a mixed methods approach* [Unpublished doctoral dissertation]. Colorado State University.
- Reilly, E. M. (2007). *Writing to learn mathematics: A mixed method study* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University of Pennsylvania.
- Rivard, L. P., & Straw, S. B. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 84, 566-593. doi: 10.1002/1098-237X(200009)84:5<566AID-SCE2>3.0.CO;2-U
- Rouse, A. G., Graham, S., & Compton, D. (2017) Writing to learn in science: effects on grade 4 students' understanding of balance. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 366-379.
- Savage, T. V., & D. G. Armstrong (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. (Third edition). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Sielaff, C. K., & Washburn, E. K. (2015). The PEA strategy: One teacher's approach to integrating writing in the social studies classroom. *The Social Studies*, 106(4), 178-185.
- Sinaga, P., & Feranie, S. (2017). Enhancing critical thinking skills and writing skills through the variation in non-traditional writing task. *International Journal of Instruction*, 10(2), 69-84.
- Slinger-Friedman, V., & Patterson L. M. (2012). Writing in geography: Student attitudes and assessment. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), 179-195. doi: 10.1080/03098265.2011.599369
- Stephenson, N. S., & Sadler-McKnight, N. P. (2016). Developing critical thinking skills using the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(1), 72-79.
- Stewart, T. L., Myers, A. C., & Culley, M. R. (2010). Enhanced learning and retention through "writing to learn" in the psychology classroom. *Teaching of Psychology*, 37(1), 46-49.

- Şahin, S. (2019). *The effect of the use of lesson diary from the learning-purpose writing activities on the retention and achievement of student in social studies course* [Unpublished master's thesis]. Erzincan Binali Yıldırım University.
- Şimşek, U. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel şehitlik, anıt ve mezarlıklarının kullanımı. *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. baskı, s. 225-233). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Ed., M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tarikdaroğlu, M. (2019). *Determining the effect of writing learning purpose academic achievement and student attitudes toward writing* [Unpublished master's thesis]. Erzincan Binali Yıldırım University.
- Tarchichi, R. M. (2016). *The impact of mathematics, science and language arts writing to learn strategies on the culture of learning in primary and secondary students* [Unpublished doctoral dissertation]. Rowan University.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev. Ed., Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tokcan, H. (2007). *The effect of whole brain approach based activities on students' academic achievement and attitudes in social studies teaching* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Torun, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanımı. *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar III* içinde (1. baskı, s. 120-166). Ankara: Pegem Akademi.
- Topkaya, Y., & Doğan, Y. (2020). The effect of educational comics on teaching environmental issues and environmental organizations topics in 7th grade social studies course: a mixed research. *Education and Science, 45*(201), 167-188. doi: 10.15390/EB.2019.8575
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Thompson, G., Pilgrim, A., & Oliver, K. (2005). Self-assessment and reflective learning for first-year university geography students: a simple guide or simply misguided?. *Journal of Geography in Higher Education, 29*(3), 403-420.
- Tynjala, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: students' learning experiences during an experiment. *Higher Education, 36*(2), 209-23.
- Uçar, Y. (2019). *The effect of writing activities for learning purpose on students' academic achievements*. [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.
- Uzun, S. (2011). *The effect of reading and writing to learn activities enriched environments on physics learning: an application in energy unit* [Unpublished doctoral dissertation]. Karadeniz Teknik University.
- Walp, D. (2013). *Reflective writing in a high-ability middle school social studies classroom*. [Unpublished master's thesis]. Moravian College.
- Washburn, E., Sielaff, C., & Golden, K. (2016). The use of a cognitive strategy to support argument-based writing in a ninth grade social studies classroom. *Literacy Research and Instruction, 55*(4), 353-374. doi: 10.1080/19388071.2016.1165319

- Winstead Fry, S., & Villagomez, A. (2012). Writing to learn: benefits and limitations. *College Teaching*, 60(4), 170-175.
- Yaman, F. (2018). *The effect of writing-to-learn strategies on 6 grade students' conceptual understanding of matter and heat unit. Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 89-108.
- Yasul, A. F. (2019). *The effect of writing to learn activities used in social studies course on academic achievement, retention in learning and attitude towards writing* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- Yıldız, A., & Büyükkasap, E. (2011). Teacher candidates ' level of understanding of the photoelectric event and the effect of writing for learning purposes on success. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2259-2274.
- Yıldırım, N. (2012). Madde analizi ve test geliştirme. *Eğitimde ölçme değerlendirme* içinde (1. baskı, s. 87-107) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2016). *The effect of writing activities on mathematic achievement and attitudes of the secondary school students* [Unpublished master's thesis]. Kocaeli University.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2017). *Change of using skills of modsal representation of secondary school students*. [Master's thesis, Giresun University].
- Yore, D., Bisanz L.G., & Hand M.B. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Education*, 25(6), 689-725. doi: 10.1080/09500690305018
- Zarillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi ilkeler ve uygulamalar*. (Çev. Ed., B. Tay ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

SÖZ UÇAR, YAZI KALIR (MI)? SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA ETKİNLİKLERİNİ KULLANMANIN BİLİŞSEL ÖĞRENMELERE ETKİSİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE YANSIMASI*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerin akademik başarı düzeyine etkisini incelemek, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma aynı okulun üç farklı şubesinde öğrenim gören 99 ortaokul 6. sınıf öğrencisinin (deney grubu n=32, kontrol grubu 1 n= 33, kontrol grubu 2 n=34) katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında deney grubunda çoklu öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine (günlük, hikaye, mektup, masal, bulmaca) yer verilirken kontrol grubunda mevcut programın öngördüğü şekilde uygulama yapılmıştır. Çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine etkisini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi birlikte öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında öğrenci görüşlerini yansıtan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri betimsel ve kestirimsel istatistik olarak analiz edilirken, nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Uygulama sonucunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerin akademik başarı düzeyinin mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenmeleri üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine uygulama sürecinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencileri tarafından ilgi çekici, merak uyandırıcı, eğlenceli olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağlayan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, sosyal bilgiler dersine ait bilgi ve becerilerin kazandırılmasında çok yönlü kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi, öğrenme amaçlı yazma, akademik başarı, öğrenci görüşleri.

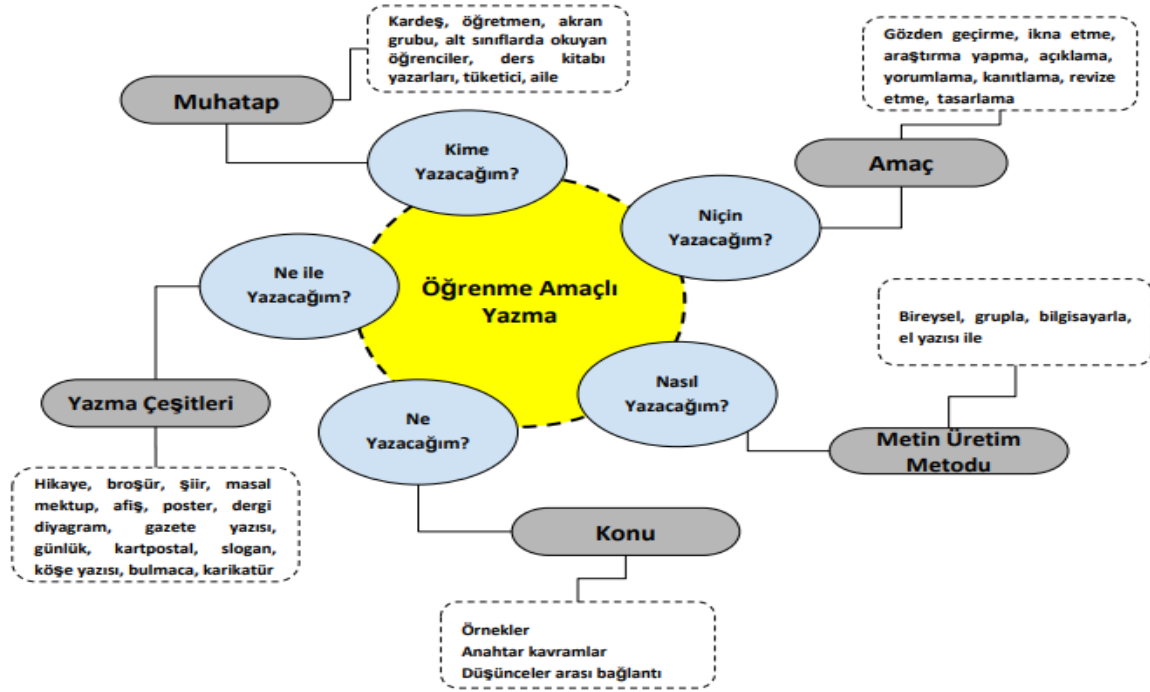
* Bu çalışma, Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK danışmanlığında Fatih KAYAALP tarafından hazırlanan “ Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerini Kullanmanın Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

21. yüzyıl dünyası, -ortak yaşam değerlerine inanmış, hak ve sorumluluklarını bilen, yaşadığı topluma bütünleşmiş, karşılaştığı problemleri hukuki yollardan çözmeye çalışan, mensubu olduğu ülkenin yönetiminde söz sahibi, kendi özelliklerinin farkında, yaşamını sürdürdüğü çevreyi koruyan, sahip olduğu tarihi bağların bilincinde olduğu kadar evrensel değerleri de benimsemiş- vatandaş tipini arzulamaktadır. Bu vatandaş tipinin şekillenmesine birçok faktör katkı sağlasa da öğretim programı, okul, öğretmen gibi unsurların toplamı olan eğitimin bu süreçte başat rol alması kaçınılmazdır. Eğitim ve öğretim sürecinde çok yönlü vatandaş tipinin yetiştirilmesine birçok dersin katkısı olsa da sosyal bilgiler dersi oldukça önemli ve farklı bir yere sahiptir.

Odağında yer alan vatandaşlık eğitimi için sosyal ve beşeri bilimlerin bir araya getirilip (Barr, Barth ve Shermis, 2013; Heater, 2007; National Council for Social Studies [NCSS], 1994; Savage ve Armstrong, 1996) öğretime uyarlaması olan sosyal bilgiler, insan üzerine bir çalışmadır (Zarillo, 2016). İnsan üzerine bir çalışma olan sosyal bilgiler, sosyal olan şeyleri çalışmak (Dewey'den akt., Öztürk, 2015) şeklinde tanımlandığı gibi pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş sosyal bilimler olarak da ifade edilmektedir (Wesley'den akt., Öztürk, 2015). Sosyal bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştıran sosyal bilgiler, değişen dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alan, problem çözen (Öztürk, 2015: 4) aktif/etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan (Aktekin, 2016) bir öğretim programıdır (Keskin, 2019). "Sosyal" sözcüğü ile insan üzerine odaklanan "bilgiler" sözcüğü ile sosyal ve beşeri bilimlere ait bilgi ve yöntemleri bünyesine katan "sosyal bilgiler" (Kayaalp ve Karameşe, 2020), geçmişten günümüze insanın insanlarla ve doğayla etkileşiminin öyküsünü anlatmaktadır (Doğanay, 2016). İnsana ilişkin bu öykünün kaynağı olan sosyal bilgiler, önce öğrencilerin zihinlerinde sonra tutumlarında daha sonra davranışlarında görünür olmaktadır. Bu görünürlüğü sağlamada öğrenme ortamlarında uygulanan öğretim yöntemlerinin rolü oldukça önemlidir (Alaz Şeyihoğlu ve Kartal, 2015; Torun, 2017). Çünkü öğrenme ortamları, öğretim yöntemlerinin kendilerini var etme sahalarıdır. Öyle ki bu sahada çağdaş ve arzu edilen insan modeli için uygun öğretim yöntemini kullanmak bir zorunluluktur (Şimşek, 2015). Bu zorunluluğun bilincinde olan araştırmacılar, zaman içerisinde daha nitelikli bir sosyal bilgiler eğitimi için; hizmet ederek öğrenme (Altınok, 2019; Bengiç Çolak, 2015), kanıt temelli öğrenme (Bekret, 2019), araştırmaya dayalı öğrenme (Çalışkan, 2008), beyin temelli öğrenme (Çengelci, 2005; Tokcan, 2007), argümantasyon tabanlı/temelli bilim öğrenme (Akbaş, Şahin ve Meral, 2019; Torun, 2017), sorgulamaya dayalı öğretim (Kaçar, 2020) yaklaşımlarını ele aldığı gibi hikaye (Demir, 2011) sözlü tarih (Dere, 2017) mizah (Oruç, 2007), biyografi (Er, 2010), artırılmış gerçeklik (Gümbür, 2019), çizgi roman (İlhan, 2016; Topkaya ve Doğan, 2020), kanıt temelli çalışma yapıları (Kaymakçı, 2019), ters yüz sınıf modeli (Bursa, 2019; Erbil, 2019) sanal tur uygulaması (Daşdemir, 2019) üzerinden de araştırma yapmışlardır. Sosyal bilgiler eğitiminin devam eden öğretim yol ve yöntem arayışlarına katkı sağlayacak en önemli öğretim modellerinden birisi de Emig (1977) tarafından öğrenmenin eşsiz bir yolu olarak tarif edilen öğrenme amaçlı yazma etkinlikleridir (Ay, 2018; Baeman, 2012; Beyer, 1982; Boyer, 2006; Firek, 2006; Karaçağıl, 2014; Pitard, 2011; Şahin, 2019; Uçar, 2019; Yasul, 2019).

Müfredat süresince var olan bilgilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesi için kullanılan (Bazerman, vd., 2005) öğrenme aracı olarak yazma, önceki bilgilerin üzerine yeni bilgileri inşa ederek bilimsel bilgilerin kalıcı olmasını sağladığı (Rivard ve Straw, 2000) kadar öğrenilmesinde zorlanılan kavramlara kolaylık sağlayan bir öğrenme yoludur (Hohenshell, Hand ve Staker, 2004). Bu öğrenme yolu, öğrencileri güdülemeye (İncirci, 2020), iletişim kurmaya, eleştirel düşünmeye, öğrendiği bilgileri yeniden inşa etmeye yöneltirken (Klein, 1999) bilgiyi kaydetmeyi değil, bilgiye anlam yükleyerek bu sayede öğrendiklerinden yeni bir ürün oluşturmayı esas almaktadır. Öğrencilerin yüzelsel öğrenmelerinden ziyade derin öğrenmelerini ön plana çıkararak öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri (Thompson, Pilgrim ve Oliver, 2005) konu üzerinde öğrencilerin içeriği, kavramları ezberlemekten öte kendi fikirlerini, görüşlerini açıklayarak kendi öğrenme süreçlerini keşfetmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin değerlendirilme süreçlerinde olduğu kadar öğrenme süreçlerinde de etkili olan yazı (Alharbi, 2015), eğitimin önemli bir parçası olduğu kadar her sosyal bilgiler öğretmeninin öğretim araçlarının ön sıralarında yer almaktadır. Çünkü sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin faydalı amaçlar için sık sık yazı yazmalarına imkan tanıyan zengin bir içeriğe sahiptir (Maxim, 1998). Sosyal bilgiler öğretmeni, yazı sayesinde içerik üzerinde derin öğrenme sağlama, sosyal bilgiler dersine ait becerileri kazandırabilmektedir (Boyer, 2006). Öğrenciler ise kavram ve genellemeleri geliştirmek, önceden öğrenilen bilgileri güçlendirmek ve genişletmek, bireysel veya grup olarak bir konu hakkında empati geliştirmektedirler. Ayrıca yazı sayesinde öğrenciler hipotezler ortaya koymak, bu hipotezleri kanıtlamak, öğrenilen içerik hakkında yeni bilgiler üretmek (Beyer, 1982), problem çözme, keşfetme, öğrendiklerini organize etme nitelikleri elde etmektedirler (Pitard, 2011). Yazının bu etkili fonksiyonlarına rağmen sosyal bilgiler sınıflarında yazma sıklıkla yanlış anlaşılmıştır. Çoğu öğrenci sosyal bilgiler dersinde yazıyı; araştırma ödevi yazma, deneme sorusunu cevaplama, bir sınav kağıdını doldurma olarak algılandığı gibi rutin olarak bölüm veya ünite sonlarında özet yapmak veya geleneksel dönem sonu araştırma ödevi hazırlama şeklinde de görmüştür (Beyer, 1982). Fakat sosyal bilgilerde yazma bunlardan çok daha fazlasıdır (Pitard, 2011). Öğrenci için yazı, en iyi öğrenme yoludur. Yazı yazarken öğrenci ders kitabının ve öğretmenin pasif alıcısı değil kendi öğrenme sürecinin aktif katılımcısıdır.” (Steffens ve Dickerson’dan akt., Pitard, 2011). Başka bir ifadeyle yazı üzerine inşa edilmiş öğrenme amaçlı yazma, öğretmenlerin aktardığı veya ders kitaplarında yer alan bilgilerin öğrenciler tarafından pasif bir şekilde yazıldığı (Yore, Bisanz ve Hand, 2003) geleneksel not tutma eylemi değil; öğrencilere kritik düşünme (Sinaga ve Feranie, 2017) bilimsel içeriği anlama, fikirlerini ifade etme (Mason ve Boscolo, 2000) bilgiyi yapılandırma (Tynjala, 1998) fırsatlarını tanıyarak onları öğrenme süreçlerinde aktif kılan geleneksel olmayan alternatif yazma tipidir (Öztürk, Öztürk ve Işık, 2016). Öğrenme süreçlerinde bu öğrenme stratejisini kullanan sosyal bilgiler öğretmenleri, uygulama sürecinde öğrencilere zengin öğrenme ortamı sağlamalı ve öğrencileri bu etkinliklere yönlendirmelidir (Kieft, Rijlaarsdam ve Van den Bergh, 2006). Fakat öğretmenler neyi, hangi amaçla ve nasıl yazdıracağını bilmeli, bunun tasarımını iyi yapmalıdır. Öğrenme amaçlı yazma sürecindeki bu önemli noktaya açıklık getiren Hand ve Prain (2002), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulama sürecine yönelik bir tasarım ortaya koymuştur. Ortaya konan bu tasarım birçok araştırmacı ve öğretmene kaynaklık etmiştir. Çok sayıda araştırmacı ve öğretmene referans olan Hand ve Prain’in (2002: 743) öğrenme amaçlı yazma tasarımı revize edilerek Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrenme Amaçlı Yazma Tasarımı

Öğrenme ortamlarında “amaç, konu, metin üretim metodu, muhatap ve yazma türü” gibi ilkeler üzerinden yürütülen (Hand ve Prain, 2002) ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirip bilgi dağarcığını (Yıldız ve Büyükkasap, 2011) genişleten öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, farklı disiplinlerinde bilişsel bilgi ve beceri edinimini sağlamaktadır. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğretim sürecine aktarımı ve süreçte yaptığı çok yönlü etkiler alanyazın üzerinden incelendiğinde; öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin ders başarılarını (Ashworth, 1992; Ay, 2018; Cantrell, Fusaro ve Dougherty, 2000; Caukin, 2010; Çömen, 2018; Kardaş, 2019; Kingir, 2013; Köksal, 2019; Noel, 1996; Nurnberg, 2017; Pektaş, 2019; Pınar, 2019; Poock, Burke, Greenbowe ve Hand, 2007; Şahin, 2019; Tarchichi, 2016; Yaman, 2018; Yasul, 2019; Yılmaz, 2017) kavram öğrenmelerini (Alharbi, 2015; Aktürk, 2018; Atasoy, 2013; Hohenshell ve Hand, 2006; Özyurt, 2011; Putti, 2011; Ray Parsons, 2011) metabilşsel düzeylerin gelişimini (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004; Hand, Wallace ve Yag, 2004) derin öğrenmelerini (Dummer, vd., 2008; Jaafar, 2016; Leffler, 2014) konuyu araştırmasına teşvik etmesini (Reilly, 2007), özyeterliklerini (Caukin, 2010), eğitim inançlarını (Caukin, 2010), problem temelli öğrenme becerilerinin gelişimini (Chappell, 2006), iletişim becerilerini (Alharbi, 2015; Ay, 2018; Dummer vd., 2008), eleştirel düşünme becerilerini (Giroux, 1978; Hobson ve Schafermeyer, 1994; Hooey ve Bailey, 2005; Nejmaoui, 2019; Sinaga ve Feranie, 2017; Stephenson ve Sadler-McKnight, 2016), kalıcı öğrenmelerini (Doğan ve İlhan, 2016; Newell ve Winograd, 1995; Şahin, 2019; Yasul, 2019), derse yönelik tutumlarını (Bahadır, 2011; Öztürk, 2014; Yıldırım, 2016), yorum yapma yeteneklerinin gelişimini (Külekçi, 2018), tarihsel düşünme becerilerini (Walp, 2015), farklı düşünme yollarını kazanma becerilerini (Hohenshell ve Hand, 2006), bilimsel süreç becerilerini (Baltacı, 2013; Öz, 2015), önceki bilgileri harekete geçirme yeterliliğini (Bozkurt, 2017; Putti,

2011), ekolojik okuryazarlık niteliklerini (Balgopal ve Wallace, 2016), kanıt kullanma becerilerini (Sielaff ve Washburn, 2015), güdülenmelerini (İncirci, 2020) olumlu şekilde etkilediği görülmüştür.

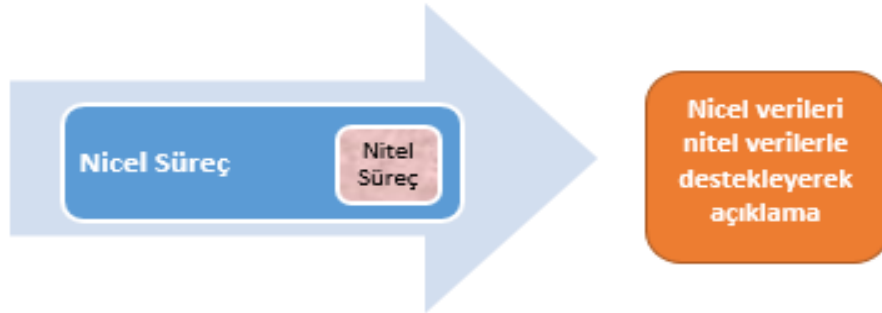
Öğrenme süreçlerine çok yönlü katkı sağlayan öğrenme amaçlı yazma araştırmalarının gerek dünyada (Balgopal ve Wallace, 2016; Bangert-Drowns, vd., 2004; Burke, vd., 2006; Caukin, 2010; Greene, 2016; Gunel, Hand ve Prain, 2007; Hand, vd., 2004; Hand, Yang ve Bruxvoort, 2007; Hohenshell ve Hand, 2006; Hrina-Treharn, 2011; Kieft, Rijlaarsdam ve Bergh, 2006; King, Raposo ve Gimenez, 2016; Kravchuk, 2015; Klein, Piacente-Cimini ve Williams, 2007; Leffler, 2014; Nam, Choi ve Hand, 2011; Nückles, Hübner, Dümer ve Renkl, 2010; Nurnberg, 2017; Putti, 2011; Poock, vd., 2007; Ray Parsons, 2011; Reilly, 2007; Rouse, Graham ve Compton, 2017; Stephenson ve Sadler-McKnight, 2016; Tarchichi, 2016) gerekse Türkiye’de (Aktürk, 2018; Arı ve Yıldırım, 2017; Atasoy, 2013; Bahadır, 2011; Baltacı, 2013; Bozkurt, 2017; Çömen, 2018; Daşdemir, 2018; Demirbağ, Kingir ve Çepni, 2015; Doğan ve İlhan, 2016; Kardaş, 2019; Kingir, 2013; Koçak ve Seven 2016; Köksal, 2019; Külekçi, 2018; Öz, 2015; Öztürk, Öztürk ve Işık, 2016; Özkan, 2019; Pektaş, 2019; Pınar, 2019; Tarikdaroğlu, 2019; Yaman, 2018; Yıldız ve Büyükkasap, 2011; Yıldırım, 2016; Yılmaz, 2017) fen ve matematik alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilimler ve sosyal bilimlerin antolojisi olan sosyal bilgiler çalışma alanındaki görünümü dünyadaki çalışmalar (Baeman, 2012; Cantrell, vd., 2000; Klein ve Rose, 2010; Chappel, 2006; Dummer, vd., 2008; Ellis-Robinson, 2015; Hooey ve Bailey, 2005; Nejmaoui, 2019; Newell ve Winograd, 1995; Noel, 1996; Sielaff ve Washburn, 2015; Slinger- Friedman ve Patterson, 2012; Walp, 2013; Washburn, Sielaff ve Golden, 2016) ve Türkiye’de araştırmalar (Ay, 2018; Ay ve Başibüyük 2018; Karaçağıl, 2014; Uçar, 2019; Şahin, 2019; Yasul, 2019) üzerinden incelendiğinde ise yapılan araştırma sayısının ve kapsamının çok sığ ve yetersiz kaldığı görülmektedir.

Birçok sosyal bilim dalına ait bilgilerin harmanlanması ile oluşturulmuş olan sosyal bilgiler, çok sayıda beceri ve değeri bünyesine barındıran sözel ifadelerle dayalı bir derstir. İçerik açısından yoğun ve parçalı bir yapıya sahip olması sosyal bilgilerin çok karmaşık bir ders olarak algılanmasına yol açabilmektedir. Bu durumun doğal sonucu olarak ortaokul öğrencilerin sosyal bilgiler dersini anlamaları güçleşmektedir. Bu öğrenme güçlüğünün ortadan kaldırılması için harcanan çaba alternatif öğretim yöntemlerini gündeme getirmektedir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin araştırma, çok yönlü düşünme, kalıcı öğrenme gibi çok yönlü etkileri dikkate alındığında gerçekleştirilen bu çalışmanın daha nitelikli bir sosyal bilgiler öğretimi arayışlarına alternatif oluşturacağı düşünülmektedir. Yine bu çalışmanın sosyal bilgiler sınıflarında yazının geleneksel kullanımından (not tutma, araştırma ödevi yapma) öte farklı bir yapıda (şiir, hikaye, günlük, bulmaca, masal) yer almasına rehber olması beklenmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretiminde benzer çalışmaların eksikliği de dikkate alındığında bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktalardan hareketle bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın bilişsel öğrenmelere etkisini inceleyip öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

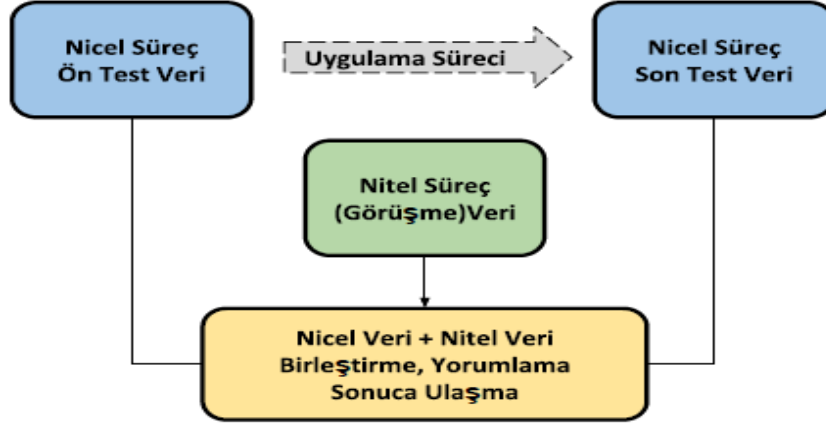
YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırmaların ne kadar soru ile nitel araştırmaların neden ve niçin sorularını birleştiren Tashakkori ve Teddlie'nin (2015: 4) "üçüncü yöntem bilimsel hareket" olarak nitelendirdiği karma araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerine alternatif oluşturan karma araştırma yöntemi, birçok araştırmacı tarafından nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanımı olarak tarif edilmiştir (Fraenkel ve Wallen 2009: 558). Ancak Creswell (2017), karma araştırma yönteminin nicel ve nitel verilerin basitçe bir araya getirilmesi ya da nicel desenlere nitel verilerin basit bir şekilde eklenmesi olmadığını altını çizerek kapsamlı bir tarif yapmıştır. Creswell'e (2017: 2) göre karma araştırma, araştırmacının problemini anlamak için hem nicel hem de nitel verileri topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği bu bütünleşmenin verdiği avantajı kullanarak sonuçlar çıkardığı yöntemdir. Bu çalışmada, Creswell ve Plano-Clark (2007) tarafından yapılan çeşitleme (triangulation), gömülü (embedded), açıklayıcı (explanatory) ve keşfedici (exploratory) sınıflandırma içerisinde yer alan gömülü (embedded) desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan gömülü karma desen tasarımı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Gömülü Karma Desen Tasarımı

Gömülü karma desende nitel veya nicel verilerin birbirlerini desteklemesi için kullanımı söz konusudur (Creswell ve Plano-Clark 2007). Fakat esas nokta ya nicel ya da nitel verilerin daha geniş bir desen içerisine gömülmüş olmasıdır. Ardından kullanılan tüm veri kaynaklarının desenin tümünü destekleyici bir rol alması esastır (Creswell, 2007; Gökçek, 2019). Bu çalışmada kullanılan gömülü karma desenin uygulama süreci Şekil 3' te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmanın Gömülü Karma Desen Süreci

Şekil 3' te görüldüğü gibi gömülü karma desen üzerine inşa edilen bu araştırmanın nicel boyutunda, seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desen olan ön-test son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmanın nitel boyutunda, araştırmanın nicel verilerini desteklemek için deney grubu içerisinde belirlenen on öğrenci ile yarı-yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinde bulunan bir ortaokulun üç farklı şubesinde öğrenim gören 99 altıncı sınıf öğrencisinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Gruplar	Cinsiyet		Toplam	Yüzde (%)
	Kız	Erkek		
Deney Grubu (DG)	11	21	32	32.3
Kontrol Grubu1(KG1)	13	15	33	33.3
Kontrol Grubu2 (KG2)	14	20	34	34.3
Toplam			99	

Araştırmanın nicel boyutunda, yarı-deneysel bir süreç izlendiği için uygulama öncesinde üç şubenin akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmaması gerekmektedir. Bu farkı belirlemek için uygulama öncesi üç şubeye araştırmacı tarafından geliştirilen Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi (EVABT) uygulanmıştır. Ardından başarı testinden elde edilen veriler üzerinde tek yönlü ANOVA analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın [$F_{(2,96)} = .082, p = .922, (P > .05)$] olmadığı tespit edilmiştir. Böylece elde edilen verilere göre araştırma gruplarının benzer özelliklere sahip olduğu varsayılmıştır.

Bu bağlamda halihazırda bulunan üç şubeden içerisinde bir deney grubu (DG), iki kontrol grubu (KG₁ ve KG₂) rastgele seçilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak için öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu (DG) öğrencileri ile yarı- yapılandırılmış görüşme formu üzerinden bir görüşme yapılmıştır. Yapılan bu görüşme deney grubu içerisinde belirlenen on öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde araştırmacının kendi yargısını öne çıkaran, bilgi ve becerilerini kullanmasına fırsat tanıyan amaçlı örnekleme (Balcı, 2010) içerisinde yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Uygulamadaki amaç, maksimum çeşitlilik örneklemesinin doğasında var olan çeşitlilik üzerinden evrene dair genelleme yapmaktan ziyade çeşitlilik üzerinden ortak veya benzer sonuçlara ulaşmayı sağlamaktır (Büyüköztürk, vd., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaç dikkate alınarak deney grubu içerisinde cinsiyet (Kız, n=5; Erkek, n=5), akademik başarı düzeyi (çok iyi, n=2; iyi, n=3; orta, n=3; zayıf, n=2) ve derse içi performans düzeyi (iyi, orta, zayıf) gibi faktörler dikkate alınarak görüşme yapılan öğrenciler belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın bilişsel öğrenme üzerine etkisini belirlemek için araştırmacı tarafından etkin vatandaşlık öğrenme alanı *akademik başarı testi* geliştirilmiştir. Akademik başarı testi geliştirilirken öncelikle 6. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımları, kazanımların Bloom taksonomisindeki bilişsel basamak düzeyleri belirlenmiştir. Kazanım ve bilişsel basamak düzey ilişkisi belirlendikten sonra kazanım ve bilişsel basamak düzeyine uygun soru tipi ve soru sayısı gösteren bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tablosunda soru sayıları; kazanım ve konulara dengeli dağıtılarak akademik başarı testinin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Soru hazırlama işleminden önce yazılı ve görsel yayınlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ardından kazanım ve bilişsel öğrenme basamaklarına uygun otuz adet özgün, dört seçenekli çoktan seçmeli bir akademik başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan akademik başarı testini bilimsel ve biçimsel açılarından değerlendirmek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur (uzmanlar sosyal bilgiler eğitiminde bir doçent, bir doktor öğretim üyesi ve aktif olarak görev yapan dört sosyal bilgiler öğretmenidir). Uzmanlar hazırlanan akademik başarı testi sorularının öğrenme alanına uygunluğu, bilimsel açıdan doğruluğu, öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygunluğu, soruların kazanımlara eşit dağılımı, soru köklerin anlaşılır, çeldiricilerin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak görüşüne başvuru uzmanlar, bazı soruların görselliğe ihtiyaç duyduğunu, bazı soruların da dil ve anlaşılabilir açısından gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Uzmanlardan gelen dönütler değerlendirilerek bazı sorular üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Ardından geliştirilen akademik başarı testinin güçlük düzeyi, ayırt edicilik düzeyi ve güvenilirlik katsayısını belirlemek için 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde daha önce bu konuları öğrenmiş olan yedinci sınıf öğrencileri ile bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ile elde edilen veriler, Test Analiz Program (TAP) test analiz programı ile analiz edilmiştir.

Maksimum yeterliliklerin ölçüldüğü durumlarda ölçme araçlarının zorluk düzeylerinin (madde güçlük indeksi) ve amaca hizmet etme derecesinin (madde ayırt edicilik) belirlenip test içerisinde sıralanması önemlidir (Erkuş, 2006:41). Yapılan testlerde soruların madde güçlük indeksleri 0.00 ile 1.00 arasında, madde ayırt edicilik indeksleri ise -1 ile +1 arasında bir değer almaktadır. Soruların zorluk düzeyleri 0'ya yaklaştıkça artarken 1'ya yaklaştıkça azalmaktadır (Güler, 2013; Karaca, 2008; Kan, 2008). İdeal olan ise soruların zorluk düzeylerinin 0.50'ye yakın bir değer etrafında toplanmasıdır (Özçelik, 2011; Yıldırım, 2012). Yine sorular +1' e yaklaştıkça ayırt edicilik düzeyleri artmakta amaca hizmet edebilmektedir. Soruların -1'doğru yaklaşması soruları ayırt edicilikten uzaklaştırmaktadır (Atılğan, 2006; Güler, 2013; Kan, 2008). Bir teste beklenen ideal ayırt edicilik düzeyi ise soruların 0.30 ve üzerinde olmasıdır (Özçelik, 2011; Turgut ve Baykul, 2010; Yıldırım, 2012). Bu ilkeler dikkate alındığında yapılan madde analizi ilk sonucunda; geliştirilen test içerisinde uygun olmayan 10 soru çıkarılmıştır. Geriye kalan yirmi soruluk akademik başarı testi tekrar analiz edilmiştir. Yapılan madde analizi nihai sonucunda akademik başarı test maddelerinin güçlük indeksleri (pj) 0.34-0.71 arasında olduğu, testin ortalama güçlük indeksinin ise 0.53 olduğu, ayırt edicilik indekslerinin (rjx) 0.35-0.94 arasında olduğu, testin ortalama ayırt edicilik indeksinin ise 0.62 olduğu görülmüştür.

Testte maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri kadar önemli olan bir diğer özellik ise testin güvenilirliğidir. Ölçme sonuçlarının hatasızlığının göstergesi olarak adlandırılan güvenilirlikte KR-20 (Kuder Richardson) güvenilirlik katsayısı, test maddelerinin birbiriyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir. Başka bir ifadeyle testin iç tutarlılığıdır. Bu katsayı 1'e yaklaştıkça testin iç tutarlılığı artarken kat sayısının 0.00 yaklaşması ise iç tutarlılığı zayıflatmaktadır (Karaca, 2008: 300; Kan, 2008: 273). Fraenkel ve Wallen (2009: 157), KR-20 (Kuder Richardson) güvenilirlik katsayısının en az .70 ve üzerinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan madde analizi nihai sonuçlarına göre geliştirilen etkin vatandaşlık akademik başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Böylece uygulama sürecinde kullanılan akademik başarı testinin orta güçlükte oldukça ayırt edici ve iç tutarlılığa sahip (güvenilir) bir test olduğu görülmüştür.

Yarı- yapılandırılmış Görüşme Formu

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın akademik başarı üzerinde etkisi incelenirken nicel araştırma türlerinden yarı-deneysel deseni kullanarak öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarı üzerinde ne kadar etkili olduğunun cevabı alınmıştır. Ancak bu süreçte "öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri neden akademik başarı üzerinde etkili olmaktadır?" sorusunun cevabı eksik kalmıştır. Bu eksikliği gidermek için altıncı sınıf öğrencilerine yönelik on sorudan oluşan bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hakkında uzman görüşü (sosyal bilgiler eğitiminde doçent) alınmıştır. Uzman görüşünde soru sayısının altıncı sınıf yaş grubu için fazla olduğu, bu sorulara bağlı olarak görüşme süresinin uzayacağı gibi sebepler dikkate alınarak üç soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra görüşme yapılacak öğrenciler, amaçlı örneklem içerisinde yer alan maksimum çeşitlilik örneklem türüne göre belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen on öğrenci ile yapılan görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması için öğrencilerin onayı alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 15 dakika

sürmüştür. Görüşme süreci ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler Ö₁, Ö₂,...Ö₁₀ şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın Uygulama Süreci

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinde yer alan bir ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama süreci, pilot uygulama ve gerçek uygulama şeklinde iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

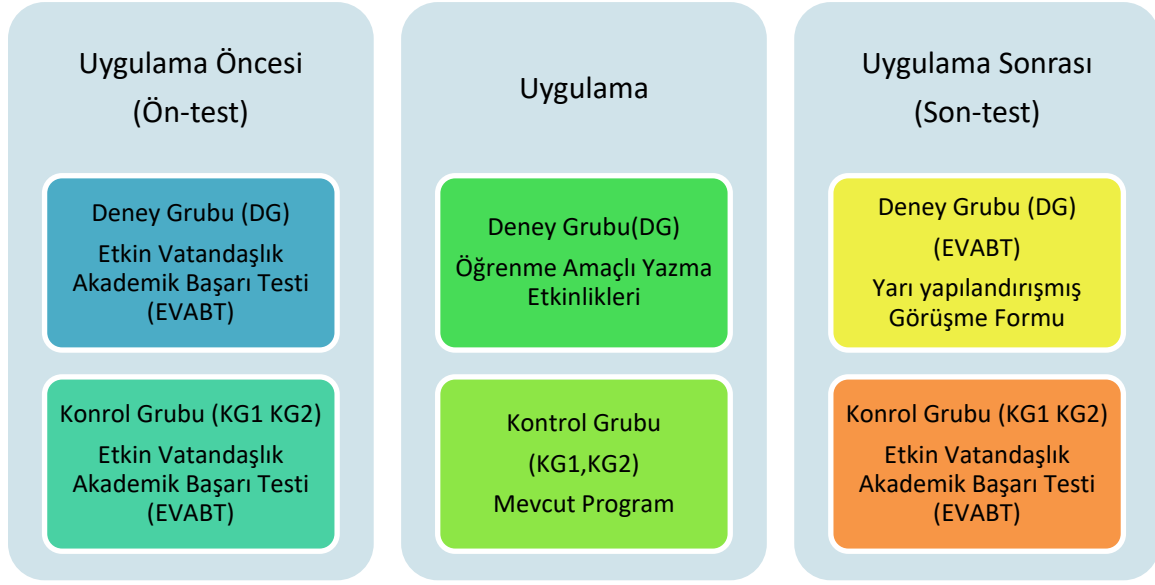
Pilot Uygulama

Gerçek uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek aksaklık ve eksiklikleri önceden tespit etmek, hazırlanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin araştırmanın amacına uygunluğunu test etmek, hazırlanan ölçme araçlarının yeterliliği üzerine çıkarımlarda bulunmak amacıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında dört hafta (dört ders saati) araştırmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde yapılan tespitler ve görülen eksiklikler dikkate alınarak gerçek uygulama öncesi birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama ve gerçek uygulama arasında yapılan işlemler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin etkin vatandaşlık öğrenme alanında uygulanması sürecinde araştırmacı ve öğretmene yol göstermesi için öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine uygun 5E öğrenme modeli destekli öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır. Gerçek uygulama süreci bu kılavuz kitap üzerinden yürütülmüştür.
- Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri içerisinde yer alan resim, çizim, tasarım etkinlik sayısı azaltılmıştır.
- Gerçek uygulama sürecinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini mümkün olduğunca sınıf içerisinde uygulama kararı alınmıştır.
- Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini sosyal bilgiler defterine yazdırmak yerine, yapılan etkinlikleri öğrenme amaçlı yazma gelişim dosyası içerisinde toplamaya karar verilmiştir.

Gerçek Uygulama

Bu araştırmanın gerçek uygulaması, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Zonguldak ilinde yer alan bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenen gören 99 öğrencinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflar, öğretmen görüşleri, sınıf akademik başarı ortalamaları, sosyal bilgiler ders başarı ortalamaları dikkate alınarak Deney Grubu (DG), Kontrol Grubu (KG₁) ve Kontrol Grubu (KG₂) şeklinde belirlenmiştir. Deney Grubu (DG), Kontrol Grubu (KG₁) ve Kontrol Grubu (KG₂)'nda yürütülen gerçek uygulama süreci Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Gerçek Uygulama Süreci

Gerçek uygulama deney ve kontrol gruplarında 7 hafta toplam 21 saat sürdürülmüştür. Bu sürenin ilk ve son haftasında ön test, son test uygulaması yapılmıştır. Beş hafta ve on beş saatlik süreçte deney grubunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine dayalı öğretim süreci izlenirken, kontrol gruplarında mevcut program takip edilmiştir. Yedi hafta olarak sürdürülen gerçek uygulama aşamasına başlamadan önce deney grubu öğrencilerine çalışmanın amacı, önemi hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırma sürecine katılımı sırasında uygulanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine katılımın gönüllük esasına dayandığı anlatılmış, öğrencilerle sosyal bilgiler dersi öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine katılım için gönüllülük sözleşmesi imzalanmıştır. Deney grubunda yürütülen uygulama sürecine ilişkin görseller Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Uygulama Sürecine İlişkin Görseller

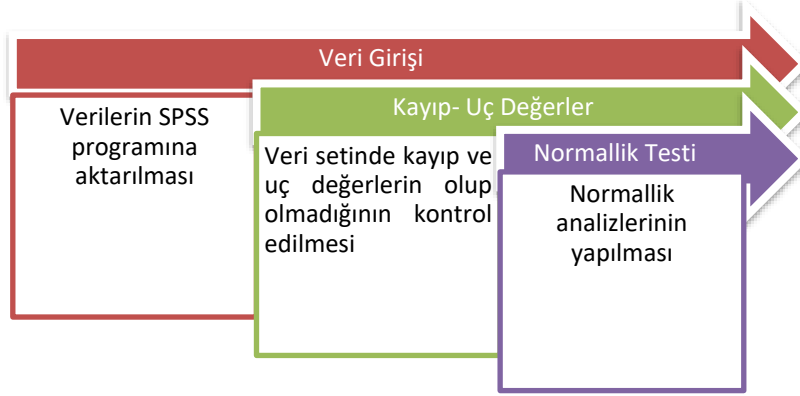
Deney grubunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine dayalı olarak yürütülen haftalık uygulama süreci, detaylı bir şekilde Tablo 2' de açıklanmıştır.

Tablo 2. Deneysel Grubu Öğrenme Amaçlı Yazma Uygulama Süreci

Çalışma amacının açıklanması, öğrencilerle gönüllü katılım sözleşmesinin imzalanması ve ön-test uygulamasının yapılması			
Hafta	Konu	Uygulama Süreci	Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri
1. Hafta	Nasıl Bir Yönetim Yönetim Biçimleri	Araştırmanın gerçek uygulama süreci, pilot uygulama aşamasında ortaya çıkan ihtiyaç doğrultusunda hazırlanmış olan öğretmen kılavuz kitabına göre yürütülmüştür. Hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında ders öğretim süreci, 5E (Engage/Giriş, Explore/Keşfetme, Explain/Açıklama, Elaborate/Derinleşme, Evaluate/Değerlendirme) öğretim modeline göre tasarlanmıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri 5E öğretim modelinin içerisine yerleştirmiştir. 5E öğrenme modelinin içerisine yerleştirilen öğrenme amaçlı etkinlikleri bazen dersin giriş bölümünde bazen derinleşme sürecinde bazen de dersin değerlendirme aşamasında kullanılmıştır. Yapılan her etkinliğin yazılma türüne uygun, öğrenme amaçlı yazmanın temel ilkelerine bağlı bir şekilde yapılmasına özen gösterilmiştir. Yapılan etkinlikler öğrenciler ile birlikte sınıf ortamında paylaşarak etkinlikler üzerinde bilgi paylaşımı yapılmıştır. Ayrıca bu süreçlerde sınıf ortamında değerlendirilemeyen etkinlikler araştırmacı tarafından değerlendirilerek öğrencilere dönüt verilmiştir. Yapılan her etkinlikler uygulama sürecinin başından sonuna kadar öğrenciler tarafından hazırlanmış olan gelişim dosyasında biriktirilmiştir. Az olmakla birlikte bazı öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ev ödevi olarak verilmiştir. Ev ödevi olarak verilen öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, araştırmacı tarafından toplanıp gerekli değerlendirmeler yapıldıktan sonra öğrencilere geri verilmiştir. Farklı veya etkili özellik taşıyan yazma etkinlikleri, sınıf ortamında paylaşılmıştır. Uygulama sürecinin son haftasında yapılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin tüm üniteyi kapsayacak öğrenilen bilgileri bütüncül bir yapıda birleştirebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Öğrenilen konular hazırlan bu öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri tekrar edilip uygulama süreci tamamlanmıştır.	Kavramların Dili (Kelime Köşesi) Yönetimlerin Sesi (Konuşma Balonu) Bir Demokrasi Masalı (Masal) Demokrasinin Tarihçesi (Mektup) Üç Kuvvet (Mektup) Üç kuvvet (Şarkı sözü)
2. Hafta	Üç Kuvvet Yöneticilerimiz ve Biz		Demokratik Ülkem (Günlük), Demokratik Yönetim (El Kitabı), Rosa Parks (Biyografik Şiir), Malcolm-X (Obituary (Vefat İlanı) Yazma)
3. Hafta	Hayatın İçinde Demokrasi, Şanlı Direniş Haklarımızın Bilincindeyim		Hak ve Özgürlükler Sınırı (Konuşma Balonu), Gazeteden Yansımalar (Gazete Haberi) Hazırlama
4. Hafta	Kadın ve Toplum		Kadın ve Toplum (Afiş) Kadın ve Toplum (Kartpostal) Hazırlama
5. Hafta		Genel Tekrar	Demokrasi Kapısı (Resimle Anlatım), Zihnimdeki Demokrasi (Karikatür) Hazırlama , Demokratik Tabelalar (Tabela Yazısı) Hazırlama , Demokratik Uçurtmalar (Hikaye) Yazma
Son-test uygulamasının yapılması			

Verilerin Analizi

Bu çalışma karma araştırma yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirildiğinden araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında farklı analiz süreçleri takip edilmiştir. Bu araştırmanın nicel verileri, SPSS 20 istatistik paket programı üzerinden betimsel ve kestirimsel istatistik analize tabi tutulurken nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinde analiz öncesi yapılan işlemler Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Veri Analiz Hazırlık Süreci

Veri seti düzenlendikten sonra parametrik ya da nonparametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için normallik analizi yapılmıştır. Çalışma grubu öğrenci sayıları (DG= 32, KG₁=33 KG₂= 34), 30'un üzerinde olduğundan "Kolmogorov Smirnov" normallik testi (Akbulut, 2010; Can, 2017; Karaatlı, 2017), basıklık ve çarpıklık değerleri (George ve Mallery, 2016; Tabachnick ve Fidel, 2015), histogram, normal Q-Q plot ve detrenned Q-Q plot grafikleri (Can, 2017) bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Yapılan normallik analizinden sonra araştırmanın nicel veri analizi süreci aşağıda adım adım açıklanmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın "bilişsel öğrenmeler" üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı belirlemek için yirmi sorudan oluşan toplam puan değeri 100 olan akademik başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu akademik başarı testi DG, KG₁ ve KG₂ gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programına aktarılmıştır. Değişken sayının ikiden fazla olması, testin normal dağılım göstermesi, varyansların eşit olma durumu dikkate alınarak öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA analiz yöntemi tercih edilmiştir. Öğrencilerin son-test puanlarına göre gruplar arasında oluşan farkın yönünü belirlemek için Tek Yönlü ANOVA' da varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Post-Hoc testlerinden TUKEY testi kullanılmıştır. Böylece gruplar arasındaki farkın yönü ortaya konmuştur. Daha sonra tek yönlü ANOVA testi sonucunda sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin bilişsel öğrenmeler üzerinde ne kadar bir etkiye sahip olduğunu belirlemek için etki büyüklüğü (eta kare) değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünde eta kare değer aralığı olarak, 0.01-0.06 küçük, 0.06-0.14 orta, 0.14 ve üstü ise büyük etki (Can, 2017; Pallant, 2017) ilkesi dikkate alınmıştır.

Bu araştırmanın nicel verileri yukarıda belirtildiği gibi analiz edilirken öğrenciler ile yapılan görüşmeler ile elde edilen nitel veriler ise içerik analizinde tabii tutulmuştur. Öğrenciler ile gerekli görüşme yapıldıktan sonra görüşmeye ilişkin video ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı doküman haline getirilmiştir. Yazılı hale gelen dokümanların doğruluğunu kontrol etmek için yazılı dökümanlar görüşme yapılan öğrenciler ile paylaşılmış, aktarılan veriler öğrenciler tarafından doğrulanmıştır. Ardından veriler üzerinde içerik analiz süreci başlatılmıştır. Öğrenci onayı alınan sonra her bir doküman Ö1, Ö2, Ö3...Ö10 şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra yazılı dokümanlar araştırmacı tarafından birkaç defa okunup gözden geçirilmiştir. Görüşme verileri tam anlamıyla anlaşıldıktan sonra veriler üzerinden kod ve tema belirleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Kod ve tema işlemi araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra araştırmacının ortaya koyduğu kod ve tema üzerinde meslektaş yardımıyla çapraz kontrol yapılmıştır. Meslektaş kontrolü sağlandıktan sonra her bir görüşme soruna uygun olarak ortaya konan kod ve temaların daha anlaşılır olması için ortaya çıkan veriler, Google e-tablolar üzerinden excel spreadsheet'e aktarılmış ve araştırmacı tarafından tasarlanan farklı şekiller ile sunulmuştur. Şekillerde kod, katımcı öğrenci ve frekansa yer verilmiştir.

BULGULAR

Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Bilişsel Öğrenmeler Üzerine Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde, *sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın bilişsel öğrenmeler üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?* sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap bulmak için hazırlanan etkin vatandaşlık akademik başarı testi DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen ön-test ve son-test bulguları aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Etkin vatandaşlık akademik başarı ön-test bulguları: DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarında etkin vatandaşlık öğrenme alanının öğretim süreci başlamadan önce üç araştırma grubuna etkin vatandaşlık akademik başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sürecinde DG, KG₁ ve KG₂ arasında ön-test puanları açısından akademik başarı bakımından bir farkın olup olmadığını belirlemek oldukça önemlidir. Araştırma grupları arasında böyle bir durumun varlığını tespit etmek için verilerin normal dağılması, varyansların eşit dağılım göstermesi ve ikiden fazla değişken olması durumunda tercih edilen tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonucundan önce DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarına ait betimsel istatistiklere ait verilerin belirtilmesi faydalı olacaktır. DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarına ait betimsel istatistiklere ait veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi Ön-Test Sonuçlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Gruplar	n	\bar{x}	Ss
Ön-test	Deney Grubu (DG)	32	49.844	19.5301
	Kontrol Grubu (KG ₁)	33	48.788	17.2767
	Kontrol Grubu (KG ₂)	34	48.088	16.2842

Tablo 3' te yer alan betimsel istatistik değerlerine bakıldığında; DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarının akademik başarı ortalamaları bakımından birbirlerinden farklı olmadığı, denk grup özellikleri taşıdığı görülmüştür [DG ($\bar{x}=49.844$), KG₁ ($\bar{x}=48.788$), KG₂ ($\bar{x}=48.088$)].

Grup ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı başka bir ifadeyle grup ortalamalarının anlamlı bir farka işaret edip etmediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi Ön-Test ANOVA Sonucu

Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	51.309	2	25.654	.082	.922
Gruplar İçi	30126.469	96	313.817		
Toplam	30177.778	98			

Anlamlılık düzeyi: $p < .05$

Tablo 4'te yer alan tek yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarının akademik başarı ortalamalarının gruplar arasında anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür ($F_{(2, 96)} = .082$, $p = .92$, $p > .05$). Yani etkin vatandaşlık öğrenme alanına başlarken DG, KG₁ ve KG₂ araştırma grupları akademik başarı düzeyleri açısından birbirine benzer özellikler taşıdığı görülmüştür.

Etkin vatandaşlık akademik başarı son-test bulguları: DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarına etkin vatandaşlık akademik başarı testi ön-test olarak uygulandıktan sonra DG araştırma grubunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine dayalı öğretim süreci KG₁ ve KG₂ ise mevcut programı öngördüğü biçimde beş haftada tamamlanmıştır. Daha sonra DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarında etkin vatandaşlık akademik başarı testi son-test olarak tekrardan uygulanmıştır. Daha sonra DG, KG₁ ve KG₂ grupları arasında son-test puanları açısından akademik anlamda bir farkın olup olmadığını belirlenmiştir. Araştırma grupları arasında böyle bir durum varlığını tespit etmek için verilerin normal dağılımı, varyansların eşit dağılım göstermesi ve ikiden fazla değişken olması durumunda tercih edilen tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonucundan önce DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarına ait betimsel istatistiklere ait verilerin belirtilmesi faydalı olacaktır. DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarına ait betimsel istatistiklere ait veriler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Son-Test Sonuçlarına Ait Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{x}	Ss
Deney Grubu (DG)	32	81.406	20.289
Kontrol Grubu (KG1)	33	55.909	22.619
Kontrol Grubu (KG2)	34	52.647	22.704

Tablo 5'te yer alan betimsel değerlere bakıldığında; DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarının akademik başarı ortalamaları bakımından birbirlerinden farklılaştığı görülmüştür [DG (\bar{x} =81.406), KG₁ (\bar{x} =55.909), KG₂ (\bar{x} =52.647)]. Grup ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı başka bir ifadeyle grup ortalamalarının anlamlı bir farka işaret edip etmediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi Son-Test ANOVA Sonucu

Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	16144.698	2	8072.349	16.793	.00
Gruplar İçi	46146.211	96	480.690		
Toplam	62290.909	98			

Anlamlılık düzeyi: $p < .05$

Tablo 6'da yer alan tek yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; DG, KG₁ ve KG₂ araştırma gruplarının akademik başarı ortalamalarının [DG (\bar{x} =81.406), KG₁ (\bar{x} =55.909), KG₂ (\bar{x} =52.647)] gruplar arasında anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür ($F_{(2, 96)} = .793, p = .00, p < .05$). Daha açık ifadeyle ortaya koymak gerekirse sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine dayalı yürütülen öğretim süreçlerinin mevcut programın uygulandığı öğretim süreçlerine göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde daha etkili olduğu sayısal olarak ortaya konmuştur. Ortaya çıkan bu sayısal farkın etki büyüklüğüne bakıldığında; etki büyüklüğü değeri (eta squared) $\eta^2 = .25$ olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü aralığında .14 ve üzeri değerlerin büyük bir etkiyi ifade ettiğinden (Can, 2017; Pallant, 2017) ortaya çıkan etki büyüklüğü değerinin büyük bir etkinin varlığına işaret ettiği görülmüştür.

DG, KG₁ ve KG₂ araştırma grupları arasında hangi grup lehine bir farklılık olduğunu belirlemek çalışmaya daha da derinlik kazandıracaktır. Bu çalışmada gruplar arasındaki farkın yönünü belirlemek için parametrik testlerde varyansın homojen dağılımı durumunda tercih edilen Post-Hoc Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

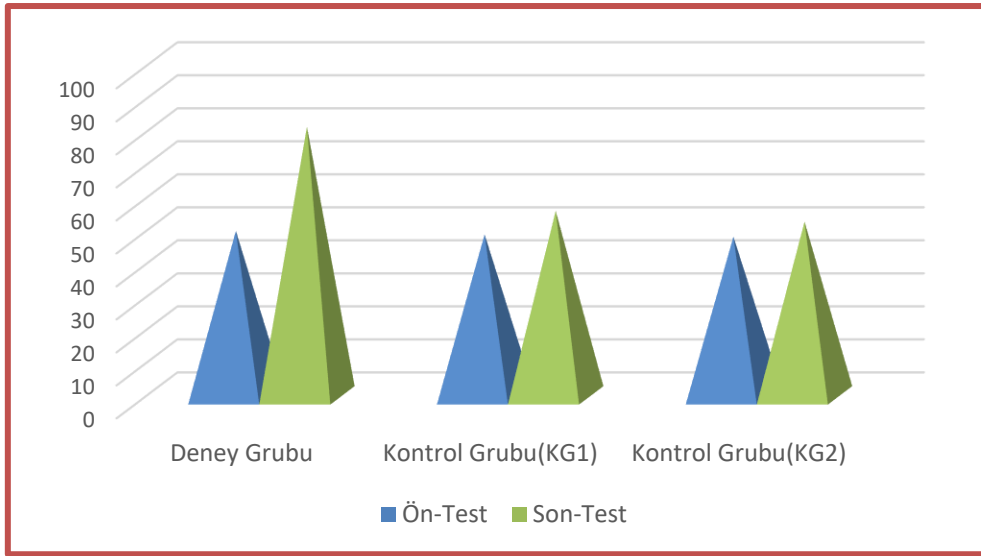
Tablo 7. Etkin Vatandaşlık Akademik Başarı Testi Son-Test Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları

Gruplar	Karşılaştırılan Gruplar	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Deney Grubu (DG)	KG ₁	25.497*	5.439	.00*
	KG ₂	28.759*	5.399	.00*
Kontrol Grubu (KG ₁)	DG	-25.497*	5.439	.00*
	KG ₂	3.262	5.357	.81
Kontrol Grubu (KG ₂)	DG	-28.759*	5.399	.00*
	KG ₁	-3.262	5.367	.81

Anlamlılık düzeyi: $p < .05$

Tablo 7’de yer alan Tukey testi sonuçları incelendiğinde; etkin vatandaşlık akademik başarı testi son- test puanları arasında oluşan anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmüştür [$DG(\bar{x}=81.406)$, $p=0.05$]. Kontrol grupları kendi aralarında karşılaştırıldığında KG_1 ve KG_2 araştırma grupları arasında bir anlamlı bir farklılaşma oluşmamıştır [$KG_1(\bar{x}= 55.909)$; $KG_2\bar{x}= 52.647$], $p=.81$].

Son-test verilerine göre ortaya çıkan sonucu ön-test sonuçlarıyla karşılaştırmalı olarak bir grafikte belirtmek araştırma sonucunu daha belirgin hale getirecektir. Ön-test ve son-test sonuçlarına göre DG, KG_1 ve KG_2 araştırma gruplarında oluşan bilişsel öğrenme düzeylerindeki değişim Şekil 7’de verilmiştir.



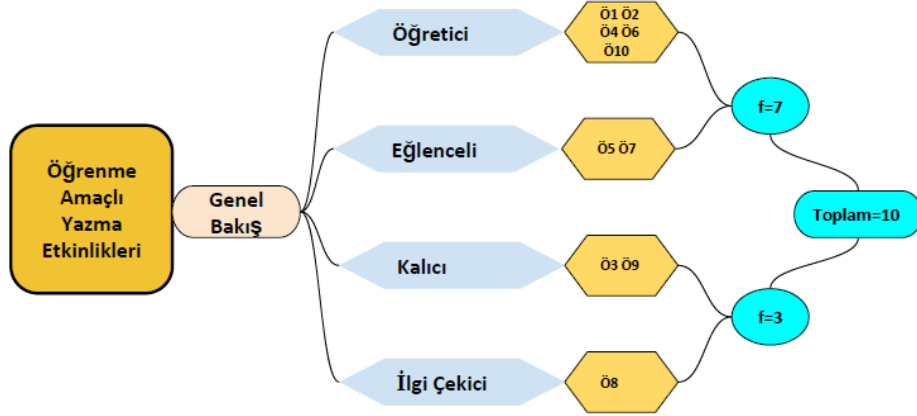
Şekil 7. Araştırma Gruplarının Bilişsel Öğrenme Gelişim Düzey Karşılaştırılması

Şekil 7’ye bakıldığında; tüm araştırma gruplarda bilişsel öğrenmeler açısından bir artışın var olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin sadece öğrenme amaçlı yazma etkinlikleriyle desteklenmiş olan deney grubunda (DG) olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanında uygulanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeylerinde anlamlı bir düzeyde değişim meydana getirdiği görülmüştür.

Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerini Kullanmaya Yönelik Öğrenci Görüşlerine Yansıyan Bulgular

Bu çalışmada nitel veriler deney grubu içerisinde on öğrenci ile yapılan görüşme sonucu elde edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucu, tablolar halinde verilmiştir. Tablolar ile ortaya koyan bütüncül yapı, öğrenci görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilere öncelikle “Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanımı hakkında neler söylersiniz?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin beş haftalık süreçte öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yönelik genel izlenimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından bu soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgu(lar) Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Öğrencilerin Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Hakkındaki Genel Görüşleri

Şekil 8 incelendiğinde; görüşme yapılan öğrencilerinin % 50'si (f=5) öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini öğretici olarak değerlendirirken % 20'si (f=2) eğlenceli, % 20'si (f=2) kalıcı öğrenmeyi sağlayıcı ve % 10'u (f=1) ilgi çekici bulmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmaya yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir.

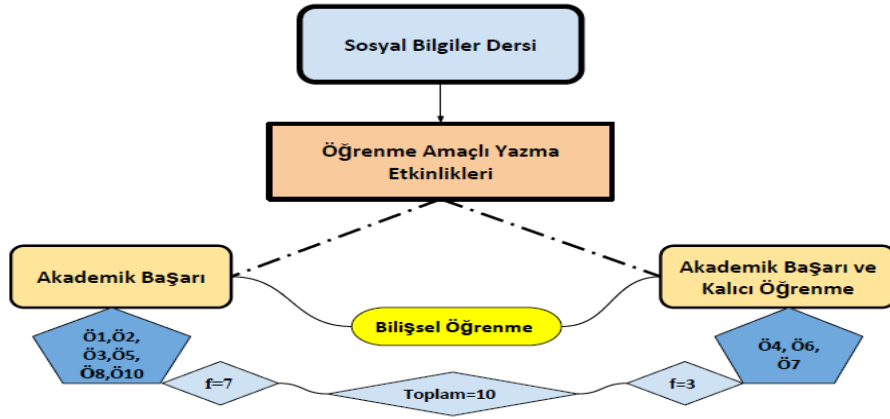
"Sınıfça derse ilgimiz daha çok arttı. Çünkü normal derslerde yazı yazmak ilgimizi çekmiyordu; ama bu derste farklı etkinliklerinin olması bizi daha çok etkiledi." (Ö/8).

"Normal sosyal bilgiler dersinde konuyu sadece bir kere işliyorduk. Ama bu etkinlikler sayesinde konuyu tekrar tekrar işlememiz konuyu kavramamızı artırdı. Düşünce hazinemizi geliştirdi." (Ö/9).

"Bence bu etkinliklerin bizim için çok büyük katkısı oldu. Çünkü söz uçar yazı kalır. Bu yüzden yazma etkinlikleriyle daha kolay öğreniyoruz." (Ö/4).

"Eğlenceli bir ders ortamı oluşturduğu için farklı bir eğlence kaynağı olduğunu düşünüyorum. Çünkü şiirsel ve karikatürel anlatım çok eğlenceli." (Ö/5).

Görüşme yapılan öğrencilere ikinci sorusu olarak öğrenme amaçlı yazma ile bilişsel öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklayan *"Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenmene katkı sağladığını düşünüyor musun?"* sorusu yöneltilmiştir. Ardından bu soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgu(lar) Şekil 9' da verilmiştir.



Şekil 9. Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Bilişsel Öğrenmeler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Şekil 9 incelendiğinde; görüşme yapılan öğrencilerinin % 70'si (f=7) öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu belirtirken % 30'u (f=3) sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın hem akademik başarı hem de kalıcı öğrenmeler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın bilişsel öğrenmeler üzerine etkileri öğrenci görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda açıklanmıştır.

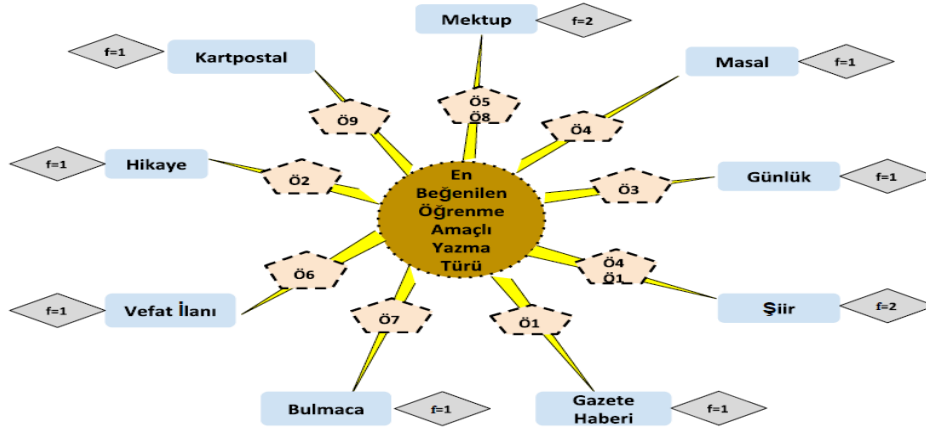
“Başarımı artırdığını düşünüyorum. Bu şekilde konuları daha rahat öğrendim.” (Ö/1)

“Sosyal bilgiler dersinde başarımın arttığını düşünüyorum. Çünkü deneme sınavlarında bu konularda daha güzel sonuç alıyorum.” (Ö/3).

“Etkinlikler öğrenmeye katkıları sağladı. Çünkü etkinlikler ile daha iyi öğreniyorum. Yazdıkça ilgim konuya daha çok artıyor. Böylece öğrendiklerim kalıcı oluyor.” (Ö/7).

“Sosyal bilgilerde başarımın artacağına inanıyorum; çünkü yazarak daha kolay öğrenen biriyim. Aklımda daha kolay kalıyor.” (Ö/9).

Görüşme yapılan öğrencilere üçüncü soru olarak bu çalışmanın uygulama kısmında tasarlanan farklı öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilere yansımaları tespit etmek için *“Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri içerisinde en çok hangisini beğendin, neden?”* sorusu yöneltilmiştir. Ardından bu soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgu(lar) Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Öğrenme Amaçlı Yazma En Beğenilen Etkinlik Türlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

(Görüşme yapılan öğrenciler birden çok etkinlik türünü belirttiği için her öğrenci bir etkinlikle eşleştirilmiştir.)

Şekil 10 incelendiğinde; görüşme yapılan öğrenciler tarafından öğrenme amaçlı yazma ÖAYE (Mektup + günlük + şiir+ gazete haberi + bulmaca + vefat ilanı + hikaye, + kartpostal) çeşitleri toplamda % 80 oranında (f=8) beğenilirken ÖAYE(masal) % 20 oranında (f=2) tarafından beğenilmiştir. Sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanında kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinlik türlerine yönelik öğrenci görüşleri doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda açıklanmıştır.

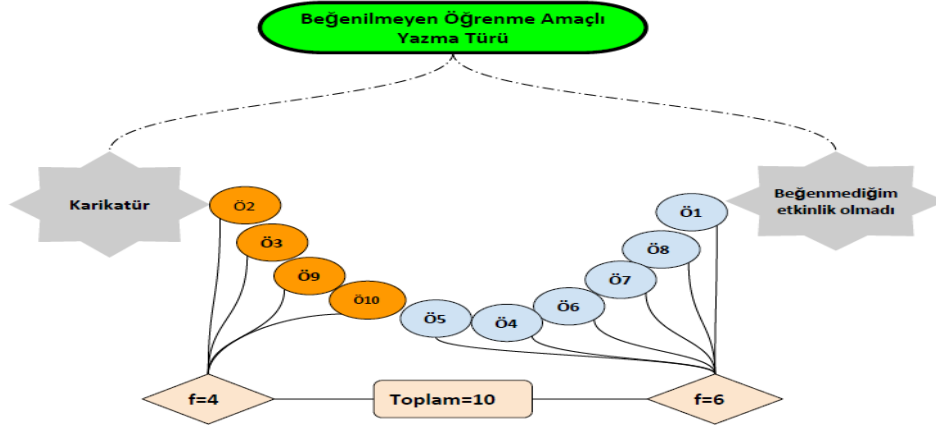
“En beğendiğim etkinlik masaldır. Çünkü masal yaratıcılık, hayal gücü gerektiriyor. Bende de hayal gücü çok.” (Ö/5).

“En beğendiğim etkinlik masaldır. Çünkü çok eğlenceli oluyor. Ayrıca bulmacayı çok seviyorum.” (Ö/7).

“Bulmacayı çok beğeniyorum; çünkü çocuklar bulmacayı çok sever.” (Ö/6).

Etkin vatandaşlık öğrenme alanında uygulanan öğrenme amaçlı yazma türleri hakkında öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin günlük yaşamda (gazete haberi, vefat ilanı, kartpostal) veya özellikle dil öğretimi derslerinde karşılaşılan çeşitli öğretim materyallerinin sosyal bilgiler dersinde öğrenme amacı olarak kullanılması ilgisini çekmektedir. Öyle ki bu tip öğrenme amaçlı yazma etkinliklerin beğenildiği de görülmektedir.

Öğrencilere dördüncü sorunun zıttı olan başka bir soru “Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden beğenmediğin bir etkinlik oldu mu, neden?” yöneltilmiştir. Ardından bu soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgu(lar) Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Öğrenme amaçlı yazma beğenilmeyen etkinlik türlerine yönelik öğrenci görüşleri.

Şekil 11 incelendiğinde; görüşme yapılan öğrenciler tarafından öğrenme amaçlı yazma $\text{ÖAYE}_{(\text{Karikatür})}$ % 40 (f=4) oranında beğenilmeyen bir etkinlik olmuştur. Sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanında kullanılan; ancak beğenilmeyen öğrenme amaçlı yazma etkinlik türlerine yönelik öğrenci görüşleri doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda açıklanmıştır.

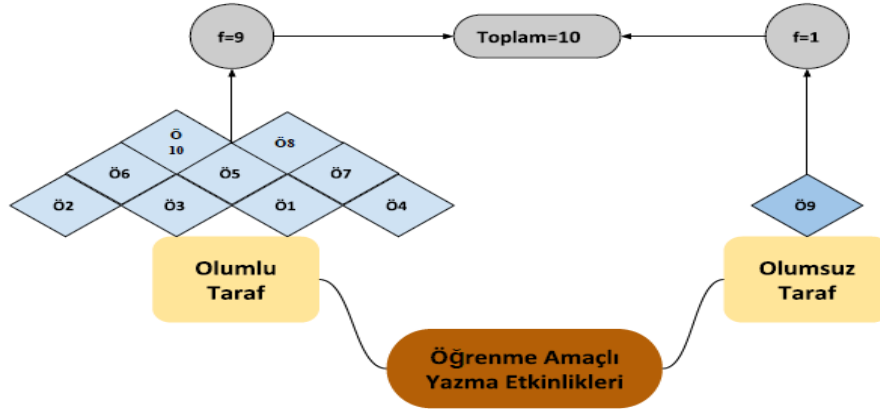
“Karikatür, resim çizmeyi çok sevmiyorum o yüzden.” (Ö/2).

“Çizim yapmayı sevmediğim için karikatür etkinliğini sevmedim. Ancak o da bana çok şey kattı.” (Ö/9).

“Çizimlere dayalı etkinliklerden ziyade yazma etkinliklerini daha çok seviyorum.” (Ö/10).

Etkin vatandaşlık öğrenme alanında uygulanan öğrenme amaçlı yazma türleri hakkında öğrenci görüşleri incelendiğinde; yazı temelli etkinliklerin daha çok beğenildiği ancak çizim veya tasarıma dayanan etkinliklerin öğrenciler tarafından daha az ilgi gördüğü tespit edilmiştir.

Görüşmenin sonunda öğrencilere iki soru “Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın en olumlu yönünün ne olduğunu düşünüyorsun?” ve “Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde olumsuz olarak ifade edebileceğin bir şey var mı?” içe içe geçmiş bir şekilde yöneltilmiştir. Ardından bu soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgu(lar) Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Yaklaşımları.

Şekil 12 incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında görüşme yapılan öğrencilerin % 90'ı (f=9) olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Ancak öğrencilerin % 10'u (f=1) olumsuz bir yaklaşım göstermiştir. Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yönelik öğrenci yaklaşımları doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda açıklanmıştır.

Ö/9 "Bazı etkinlikler uzun olabiliyor hatta zorlayıcı da olabiliyor. Fazla etkinlikten yerine az etkinlik daha iyi olurdu. Etkinliği okulda yapmak daha iyi çünkü okulda daha iyi motive oluyorum." öğrenme amaçlı yazmanın olumsuz yönüne açıklık getirirken, Ö/2 öğrenme amaçlı yazmaya yönelik "öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin olumsuz bir tarafının olduğunu düşünmüyorum" ifadelerde bulunmuştur. Görüşülen diğer öğrencilerinde Ö/2'ye benzer ifadeler kullandığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerin akademik başarı düzeyi üzerine etkisi incelenmiş, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında öğrencilerinin görüşleri ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen ilk bulgu, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyinin mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç alanyazında yer alan birçok araştırmanın sonuçları ile benzer özellikler taşımaktadır (Ay ve Başbüyük, 2018; Cantrell, vd., 2000; Champell, 2006; Dummer vd., 2008; Ellis Robinson, 2015; Eker ve Coşkun, 2012; Hooey ve Bailey, 2005; Karaçağıl, 2014; Klein ve Rose, 2010; Maxim, 1998; Nejmaoui, 2019; Newell ve Winograd, 1995; Noel, 1996; Pektaş, 2019; Slinger-Friedman ve Patterson, 2012; Stewart, Myers ve Culley, 2010; Şahin, 2019; Uçar, 2019; Walp, 2013, Yasul, 2019). Yine alanyazın ve bu araştırmanın bulgularında yer alan öğrenme amaçlı yazmanın öğrenme üzerindeki olumlu etkisi, öğrenme amaçlı yazma üzerine yapılmış araştırmaları bütüncül olarak değerlendiren meta-analiz çalışması (Graham, Kiuvara ve Mackay, 2020) ve öğrenme amaçlı yazma araştırmalarındaki eğilimlere de (Klein ve Boscolo, 2016) yansımıştır.

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarı düzeyi açısından deney grubu lehine bir sonuç çıkarmasının nedenleri görüşme yapılan öğrencilerin ifadeleri üzerinden değerlendirildiğinde; deney grubundan (Ö/5), *“Okul başarıma, sosyal bilgiler ders başarıma katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü konuşmak yerine yazmak, dinlemek yerine yazmak öğrenmemde daha etkili oldu.”* ifadesiyle yazmanın konuşma ve dinlemeden daha etkili olduğuna işaret ederken (Ö/7), *“Etkinlikler öğrenmeme katkılar sağladı. Çünkü etkinlikler ile daha iyi öğreniyorum. Yazdıkça ilgim konuya daha çok artıyor. Böylece öğrendiklerim kalıcı oluyor.”* açıklamasıyla öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine karşı ilgiyi artırdığını, bununda kalıcı öğrenmeleri sağladığını belirtmiştir. (Ö/4) ise sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazmanın *“Başarımı biraz yükseltti; çünkü anlatınca hep akılda kalmıyor. Yazarak daha iyi pekiştiriyoruz. Farklı yazılar yazmak öğrenmemize katkı sağladı.”* anlatımdan daha etkili bir yol olduğuna vurgu yaparak öğrenilen bilginin hatırlanması ve pekişmesinde yazının etkisi üzerinde durmuştur. Yine (Ö/6), *“sosyal bilgiler dersinde yapılan yazma etkinliklerinin ders başarımın üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum: çünkü yazdığımızda aklımızda daha çok kalıyor.”* ifadeleriyle yazının bilgiyi bellekte tutma ve hatırlamayı kolaylaştırdığını böylece daha nitelikli bir öğrenme gerçekleştiğini açıklamıştır.

Alanyazında öğrenme amaçlı yazma üzerine yapılan çalışmalar incelediğinde; sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı yazma etkinliklerini kullanan Walp (2013), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler ders başarısını artırdığı ifade ederken dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde günlüğü kullanan Eker ve Coşkun (2012) sosyal bilgiler dersinde günlük yazmanın akademik başarı düzeyini artırdığı gibi öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğuna vurgu yaparak bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir sonuca ulaşmıştır. Yine öğrenme amaçlı yazma türlerinden şiir ve mektubu sosyal bilgiler dersinde kullanan Ay (2018), sosyal bilgiler dersinde şiir ve mektup kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili olduğu belirterek bu araştırmanın sonucunu destekleyen bir sonuca ulaşmıştır. Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanan Noel (1996), öğrencilerin tarih konularını öğrenmelerinde öğrenme amaçlı yazma araçlarının etkili olduğuna dikkat çekmiş, Noel (1996) gibi yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanan Karaçağıl (2014), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıyı artırdığını belirtmiştir. Böylece hem Noel’in (1996) ulaştığı sonucu hem de bu araştırmanın sonucunu desteklemiştir. Yine sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme yeteneklerini geliştirmek için öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanan Klein ve Rose (2010), bu etkinliklerin öğrenme kabiliyeti üzerinde etkili olduğunu belirterek bu araştırmanın ulaştığı sonuca benzer sonuca ulaştığı görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinde günlük kullanmanın öğrenmeler üzerindeki etkisini araştıran Cantrell, vd. (2000), çalışmalarında öğrencilerin belli bir düzen içerisinde günlük ve özet yazmalarını karşılaştırmış, öğrenme süreçlerinde günlük yazmanın olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuç, Cantrell, vd. (2000), Eker ve Coşkun (2012) ve bu çalışmanın sonucunu ortak bir noktada buluşturmuştur. Ellis Robinson (2015), ortaokul sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma türlerinden olan şiirin sosyal bilgiler öğretime olumlu katkılar sağladığını ifade ederek bu çalışma ile benzer bir sonuca ulaşmıştır. Yine sosyal bilgiler dersinde şiir kullanımının akademik başarı üzerine etkisini araştıran Ay (2018) ile Ellis Robinson’un (2015) araştırma sonuçlarının birbirlerini desteklediği

görülmüştür. Sosyal bilimler içerisinde yer alan ve sosyal bilgiler eğitimine temel olan oluşturan coğrafya konularının öğretiminde yazının etkisini öğrenci algı ve değerlendirmeleri üzerinden açıklayan Slinger-Friedman ve Patterson (2012), coğrafya dersinde öğrenme amaçlı yazı etkinliklerin öğrenmeler üzerinde önemli olacağını belirterek bu araştırma ile ortak bir sonuca ulaşmıştır. Yine coğrafya konularının öğretiminde derin öğrenmeyi yansıtıcı günlükler üzerinden geliştirip değerlendirmek isteyen Dummer vd. (2008), yansıtıcı günlüklerin önemine işaret ederek bu araştırmanın sonucunu destekleyen bir sonuca ulaşmıştır. Ayrıca Dummer vd., (2008) öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden birisi olan yansıtıcı günlüklerin öğrenme sürecine esneklik ve inovatif bir yön kattığını, derin öğrenmeyi geliştirdiğini, öğrencilerin iletişim becerilerine katkı sağladığını, öğrencilerin eleştirel bir gözle kendilerini yansıttıklarını da ortaya koymuştur. Coğrafya konularının öğretiminde günlük kullanımı üzerinde duran Hooey ve Bailey (2005) çalışmalarında yeni sosyal bilgiler öğretim programında (MEB, 2018) da yer alan mekansal düşünme becerilerin gelişiminde günlük yazmanın etkili bir yön olduğunu ortaya koyarak önceki çalışmalardan farklı bir yöne dikkat çekmiştir. Ayrıca hem daha önce belirtilen önceki çalışmalar (Dummer vd., 2008; Eker ve Coşkun, 2012; Cantrell, vd., 2000; Slinger-Friedman ve Patterson, 2012) hem de bu çalışmanın sonucu ile paralel bir sonuca ulaşmıştır. Çok yakın bir zamanda sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden dört kare yazma modelini beşinci sınıf öğrencilerine uygulayan Yasul (2019), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerin gelişiminde olumlu etkilerinin olduğunu açıklamıştır. Yasul'un (2019) ulaştığı bu sonuç hem bu araştırmanın sonuçlarını hem de doğrudan sosyal bilgiler öğretimi ile öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini birleştiren farklı araştırmaların (Ay, 2018; Ellis Robinson, 2015; Karaçağıl, 2014; Klein ve Rose, 2010; Noel, 1996) sonuçları ile benzer özellikler taşımaktadır. Yasul (2019) gibi kısa süre önce sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın etkisini inceleyen Şahin (2019) sosyal bilgiler dersinde günlük tutmanın öğrencilerin ders başarıları üzerinde etkili olduğunu ayrıca kalıcı öğrenmelere önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Şahin'in (2019) ulaştığı sonuç bu araştırmanın sonucu ile paralel bir özellik ortaya koyduğu gibi günlük kullanmanın etkisini inceleyen çeşitli çalışmalar (Dummer vd., 2008; Eker ve Coşkun, 2012; Hooey ve Bailey, 2005) ile de benzer sonuçları ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen ikinci bulgu, sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında altıncı sınıf öğrencilerin çok yönlü görüşler ortaya koymuş olmalarıdır. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri üzerine yapılan araştırmalar (Ay ve Başbüyük, 2018; Bozat, 2014; Doğan ve İlhan, 2016; Hand vd., 2004; Hohenshell ve Hand, 2006; Kabataş-Memiş, 2014; Karaçağıl, 2014; Kingir, 2013; Koçak ve Seven, 2016; Köksal, 2019; Leffler, 2014; Özturan-Sağırli, 2010; Pektaş, 2019; Ray-Parsons, 2011; Uzun, 2011; Yıldız ve Büyükkasap, 2011; Winstead Fry ve Villagomez, 2012; Yasul, 2019) incelendiğinde; farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin görüşlerini ele alan araştırmaların bu çalışma ile paralel özellikler taşıdığı görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında deney grubu öğrencilerinin çok yönlü bakış açısı görüşme yapılan öğrenciler açısından ele alındığında (Ö/9), "Normal sosyal bilgiler dersinde konuyu sadece bir kere işliyorduk. Ama bu etkinlikler sayesinde konuyu tekrar tekrar işlememiz konuyu kavramamızı artırdı. Düşünce hazinemizi geliştirdi." ifadelerini kullanarak öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sayesinde konuların sarmal bir şekilde tekrar edilmesinin öğrenilen bilgileri kalıcı hale getirdiği belirtirken (Ö/4), veciz bir ifadeyle "Bence bu

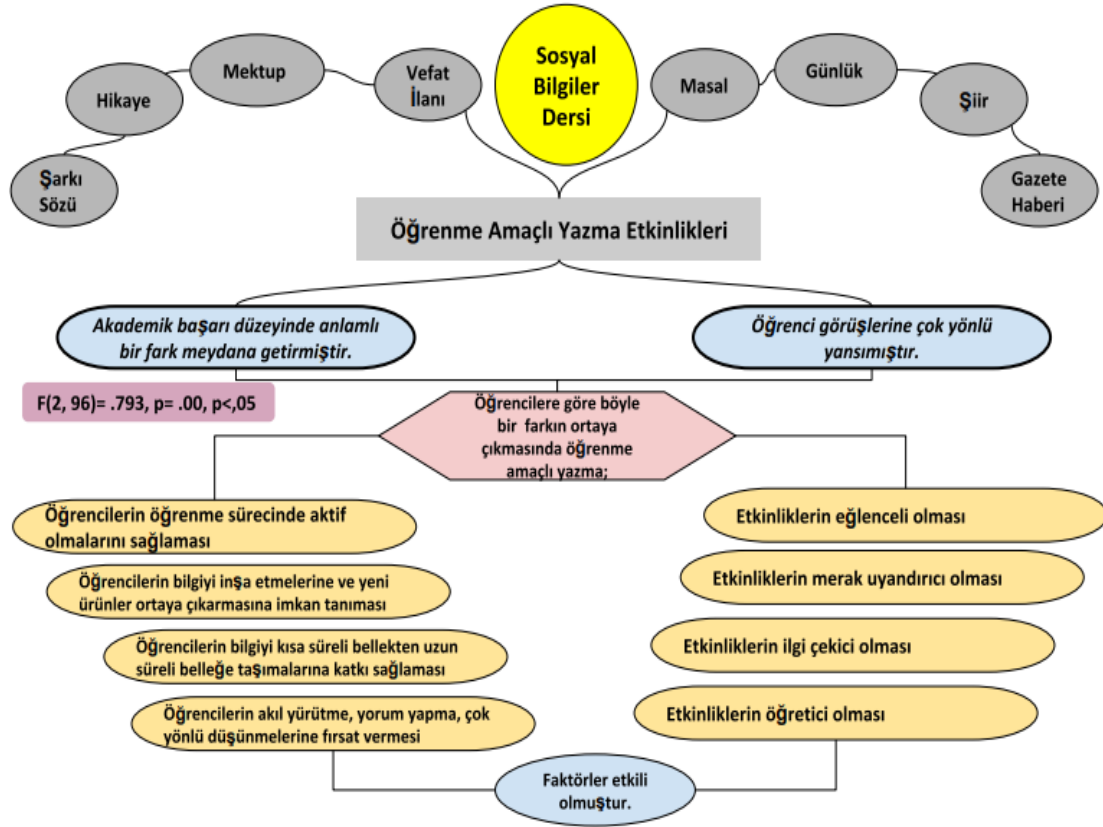
etkinliklerin bizim için çok büyük katkısı oldu. Çünkü söz uçar, yazı kalır. Bu yüzden yazma etkinlikleriyle daha kolay öğreniyoruz.” öğrenme amaçlı yazma etkinliklerin önemine dikkat çekmiştir. Yine görüşme yapılan (Ö/7), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerin bilişsel öğrenmelere olan katkısını etkinliklerin eğlenceli olmasına “Etkinlikler oldukça eğlenceliydi. Sosyal bilgiler dersini hep dinlemek olmuyor. Ayrıca etkinliklerde öğrendiklerim daha kalıcı oluyor.” bağlamıştır. (Ö/5) ise öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri için “En beğendiğim etkinlik masaldır. Çünkü masal yaratıcılık, hayal gücü gerektiriyor. Bende de hayal gücü çok.” ifadeleri kullanıp öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini bunun doğal olarak öğrenmeler üzerinde etkili olduğuna vurgu yapmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerden bazıları sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin olumlu taraflarını ön plana çıkarmakla beraber sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulanması ile ilgili bazı uyarılarda da bulunmuştur. O uyarılara bakıldığında (Ö/9)’nun “Bazı etkinlikler uzun olabiliyor hatta zorlayıcı da olabiliyor. Fazla etkinlikten yerine az etkinlik daha iyi olurdu. Etkinliği okulda yapmak daha iyi çünkü okulda daha iyi motive oluyorum.” ifadeleriyle öğrenme amaçlı yazma etkinlik sayısına dikkat çektiği gibi yapılan etkinliklerinin ev ödevi şeklinden ziyade okulda sınıf içi etkinlik olarak uygulanması gerektiği vurgulamıştır.

Bu çalışmada yer alan deney grubu öğrencilerin görüşleri ile alanyazındaki çalışmalar bütüncül bir bakışla değerlendirildiğinde; Ray-Parsons’un (2011) öğrenme amaçlı yazma çalışmasına katılan öğrenciler, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kavramları öğrenme ve akademik başarılarının gelişimine katkı yaptığını açıklayarak bu araştırmanın sonuçları ortak bir noktada buluşmuştur. Öğrenme amaçlı türlerinden şiir ve broşür kullanmanın önemi üzerinde öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen Koçak ve Seven (2016), öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile öğrenilen konunun pekiştiğini, ayrıca yapılan etkinliklerde konunun görselleşmesinin daha kolay öğrenme sağladığını böylece kalıcı öğrenmelerin ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ortaya çıkan sonucu bu araştırmaya katılan öğrencilerin verdiği cevaplarla karşılaştığımızda iki araştırmanın birbirlerini tamamlayan sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Öğrenme amaçlı yazma türlerinden mektup kullanmanın etkilerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine başvuran Doğan ve İlhan (2016) öğretmen adaylarının “Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kendilerinin konu alanı bilgisini artırdığını, araştırmaya sevk ettiğini, öğrenme sürecinde aktif hale getirdiğini, kalıcı öğrenmeyi sağladığını” ifade ettiklerini belirterek hem bu araştırmayı hem de daha önce ifade edilen diğer araştırmaları desteklemiştir. Yine geleneksel olmayan yazma etkinlikleri hakkında üniversite öğrencilerinin görüşlerine başvuran Kabataş-Memiş (2014), öğrencilerin geleneksel olmayan yazma türlerini hem faydalı hem de öğretici bulduklarını ifade ederek bu araştırmanın sonucunu destekler bir sonuç ortaya koymuştur. Yakın bir zamanda Pektaş (2019) tarafından onuncu sınıf öğrencileri ile öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada öğrenciler öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenmeler üzerinde olumlu etkiler yaptığını ifade ederek bu araştırmada görüşlerine başvurulmuş altıncı sınıf öğrencilerini ile ortak noktada buluşmuşlardır. Yine Köksal (2019) tarafından beşinci sınıf öğrencileri ile öğrenme amaçlı yazma türlerinden şiir yazma ve günlük tutma şeklinde yürütülen çalışmada öğrenciler bu etkinliklerin öğrenmeyi olumlu etkileyip farklı becerileri geliştirdiğini ifade ederek hem bu araştırmanın sonucunu hem de araştırmalarında farklı

tür öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanan farklı çalışmaları (Doğan ve İlhan, 2016; Koçak ve Seven, 2016) destekleyen sonuca ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanan Karaçağlı (2014) yaptığı araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında öğrencilerin öğrenilen konuyu daha kolay anladıklarını bununla öğrenmeler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirterek bu araştırma ile ortak bir sonuca ulaşmıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri üzerine araştırmasını inşa eden Ay ve Başibüyük (2018) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında olumlu düşünceye sahip olduklarını belirtmiştir. Yine sosyal bilgiler öğretmen adayları öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırıp kalıcı öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenme amaçlı yazmanın iletişim beceri ve yaratıcı düşünme üzerinde etkili olabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu olumlu yaklaşımları ortaya koyan Ay ve Başibüyük (2018) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif yazma türleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını da belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuç sosyal bilgiler yedinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini yansıtan Karaçağlı (2014) ve altıncı sınıf öğrencilerinin görüşlerine yer veren bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Beşinci sınıf öğrencilerin görüşlerini değerlendiren Yasul (2019), öğrenci görüşlerinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin eğlenceli olduğu ve kalıcı öğrenmeleri sağlayan nitelikli öğrenme aracı olarak yer aldığını ifade etmiştir. Böylece Yasul (2019) hem sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan çeşitli çalışmaları (Ay, 2018; Ay ve Başibüyük, 2018; Karaçağlı, 2014) hem de altıncı sınıf öğrencilerin görüşlerine yer veren bu çalışmanın ulaştığı sonucu desteklemiştir. Ayrıca Yasul (2019) sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin not tutma ve özet çıkarma dışında farklı yazma türlerinden haberdar olmadıklarına vurgu yaparak Ay ve Başibüyük'ün (2018) ulaştıkları sonuca benzer bir sonuç ortaya koymuştur.

Öğrenme amaçlı yazma öğretim modeli üzerinden öğrencilerin akademik başarı düzeyi "*ne kadar*" gelişti ve bu gelişimde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri "*neden ve niçin*" etkili oldu sorularının dikkate alınarak yürütüldüğü bu çalışmanın ortaya çıkardığı sonuç bir bütün halinde Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Araştırma Sonucu

Araştırmanın bulgu ve sonuçları dikkate alınarak araştırmacı ve uygulamacılara yönelik aşağıda belirtilen öneriler ortaya konmuştur.

- ✓ Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri yoluyla altıncı sınıf öğrencilerin akademik başarı düzeyinin arttığı görülmüştür. Bu durum dikkate alınarak sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yer verilebilir.
- ✓ Bu çalışmaya katılım sağlayan altıncı sınıf öğrencileri kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kendi öğrenme süreçlerinde çok yönlü etki yaptığını ifade etmişlerdir. Bu etkiler göz önünde bulundurularak sosyal bilgiler dersi içinde farklı amaçlar için öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılabilir.
- ✓ Bu çalışma altıncı sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanında yürütülmüştür. Farklı araştırmacılar da öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak farklı öğrenme alanlarında da benzer çalışmalar yapılabilir.

ETİK METNİ

"Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y., Şahin, İ. F. ve Meral, E. (2019). Implementing argumentation-based science learning approach in social studies: academic achievement and students' views. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 9(1), 209-245. doi: 10.33403/rigeo.529139
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. (1. Baskı). İstanbul: İdeal Kültür.
- Aktekin, S. (2016). Sosyal bilgiler ve siyaset bilimi. *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (1. baskı, s. 179-191). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktürk, F. (2018). *Ortaokul 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesinde mektup yazma aktivitesinin kullanılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Alaz Şeyihoğlu, A. ve Kartal, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler. *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (1. baskı, s. 157-267). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Alharbi, F. (2015). Writing for learning to improve students' comprehension at the college level. *English Language Teaching*, 8(5), 222–234. doi:10.5539/elt.v8n5p222
- Altınok, A. (2016). *Sosyal bilgilerde hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin iyi vatandaşlık algı, bilgi ve tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arı, A. A. ve Yıldırım, Z. (2017). Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarısına etkisi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 3(12), 2011-2019.
- Ashworth, T. E. (1992). *Using writing-to-learn strategies in community college associated degree nursing programs* [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Atasoy, Ş. (2013). Effect of writing-to-learn strategy on undergraduates' conceptual understanding of electrostatics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 593-602. doi: 10.1007/s40299-013-0062-4
- Atılğan, H. (2006). Test geliştirme. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (1. baskı, s. 378-403). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- 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.
- Baeman, B. (2012). Writing to learn social studies. *Roots in the sawdust: Writing to learn across the disciplines* (pp. 60-71). Retrieved from <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/sawdust/> (Original work published in 1985)
- 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.
- Balçı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Balgopal, M. M. ve Wallace, A. M. (2009). Decisions and dilemmas: Using writing to learn activities to increase ecological literacy. *The Journal of Environmental Education*, 40(3), 13-26.
- Baltacı, A. (2013). *Astronomi konusunun çoklu yazma etkinlikleri ve yaparak yazarak bilim öğrenme metodu kullanılarak öğretilmesinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. ve Wilkinson, B. (2004). The effects of schoolbased writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58.
- Barr, R. D., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası* (Çev. Ed., C. Dönmez). Ankara: Pegem Akademi.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., ve Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Retrieved from https://wac.colostate.edu/docs/books/bazerman_wac/wac.pdf (Original work published in 2005)
- Bekret, D. (2019). *Kanıt temelli güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bengiç Çolak, G. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde hizmet ederek öğrenme. *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. baskı, s. 415-437). Ankara: Pegem Akademi.
- Beyer, B. K. (1982). Using writing to learn social studies. *The Social Studies*, 73(3), 100-105.
- Boyer, T. L. (2006). Writing to learn in social studies. *The Social Studies*, 97(4), 158-160. doi: 10.3200/TSSS.97.4.158-160
- Bozat, Ö. (2014). *5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bozkurt, R. (2017). *Üst bilişsel aktivite ile desteklenmiş argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının fen başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Bursa, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Burke K. A., Greenbowe, T. J. ve Hand, B. M. (2006). Implementing the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 83(7), 1032-1038. doi: 10.1021/ed083p1032
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cantrell, R. J., Fusaro, J. A. ve Dougherty, E. A. (2000). Exploring the effectiveness of journal writing on learning social studies: a comparative study. *Reading Psychology*, 21(1), 1-11.
- 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.

- Chappell, A. (2006). Using the 'grieving' process and learning journals to evaluate students' responses to problem-based learning in an undergraduate geography curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 15-31. doi: 10.1080/03098260500499584
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Ed., M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çengelci, T. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çömen, H. (2018). *Fen bilimleri 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesi kapsamında öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine dayalı geliştirilen hibrid kitabın etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2016). Sosyal bilgiler eğitiminde problem çözme. *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (1. baskı, s. 403-415). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. ve İlhan, N. (2016). Prospective teachers' views related to using writing to learn activities in "science and technology teaching" course. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 1-22.
- Daşdemir, İ. (2018). İşbirliğine dayalı öğrenme ve öğrenme amaçlı mektup yazma aktivitesinin öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusunda akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 205-221.
- Daşdemir, İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamalarının etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demirbağ, M., Kingir, S. ve Çepni, S. (2015). The relationship between prospective teachers' belief systems and writing-to-learn. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 423-442.
- Dere, İ. (2017). *Sosyal bilgiler derslerinde bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarih* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Uşak Üniversitesi.
- Dummer, T. J. B., Cook, L.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. 10.1080/03098260701728484
- Eker, C. ve Coşkun, İ. (2012). Ders günlüğü yazmanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 110-120.
- Ellis-Robinson, T. (2015). *The effect of poetry as a write to learn activity on content acquisition, content area writing proficiency, and classroom engagement in an inclusive middle school social studies setting: a*

- mixed methods study* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University at Albany, State University of New York.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin 'biyografi' kullanımına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erbil, D. G. (2019). *Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve psikososyal değişkenler üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme. Kavramlar ve uygulamalar* (1. Baskı). Ankara: Ekinoks.
- Firek, H. (2006). Creative writing in the social studies classroom: promoting literacy and content learning. *Social Education*, 70(4), 183-186.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step. a simple guide and reference* [e-book version]. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315545899>
- Giroux, H. A. (1978). Writing and critical thinking in the social studies. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 291-310.
- Gökçek, T. (2019). Karma araştırma yöntemi. *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (1. baskı, s. 391-432). Ankara: Pegem Akademi.
- Gunel, M., Hand, B. ve Prain, V. (2007). Writing for learning in science: a secondary analysis of six studies. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 615-637. doi: 10.1007/s10763-007-9082-y
- Güler, N. (2013). *Eğitimde ölçme değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümbür, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulaması kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Graham, S., Kiuvara, 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*, XX(X), 1–48. doi:10.3102/0034654320914744
- Greene, T. M. (2016). *Determining elementary students' mathematical self-efficacy and attitudes towards mathematics through journal writing* [Unpublished doctoral dissertation]. Johnson & Wales University.
- Hand, B. ve Prain, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: a case study. *Science Education*, 86(6), 737-755. doi: 10.1002/sce.10016
- Hand, B., Wallace, W. C. ve Yang, E.M (2004). Using a science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26(2), 131-149. doi: 10.1080/0950069032000070252

- Hand, B., Yang, O. E. M. ve Bruxvoort, C. (2007). Using writing-to-learn science strategies to improve year 11 students' understandings of stoichiometry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 125-143. doi: 10.1007/s10763-005-9028-1
- Hobson, E. ve Schafermeyer, K. (1994). "Writing and critical thinking: writing to learn in large classes. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 58, 423-7.
- Hohenshell, M. L. ve Hand, B. (2006) Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: a mixed method study. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 261-289. doi: 10.1080/09500690500336965
- Hohenshell, L., Hand, B. ve Staker, J. (2004). Promoting conceptual understanding of biotechnology: writing to a younger audience. *American Biology Teacher*, 66(5), 333-338.
- Hooey, C. A. ve Bailey, T. J. (2005). Journal writing and the development of spatial thinking skills. *Journal of Geography*, 104(6), 257-261. doi: 10.1080/00221340508978647
- Hrina-Treharn, T. L. (2011). *Mathematically gifted students' attitudes toward writing in the math classroom: a case study* [Unpublished doctoral Dissertation]. Kent State University.
- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- İncirci, A. (2020). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. (Çev. Ed., M. D. Üst.). İstanbul: İmge.
- Jaafar, R. (2016). Writing-to-learn activities to provoke deeper learning in calculus. *PRIMUS (Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies)*, 26(1), 67-82.
- Kabataş-Memiş, E. (2014). Students' views about the non-traditional writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 1735 – 1738.
- Kaçar, T. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin ders başarısına, eleştirel düşünme becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kan, A. (2008). Ölçme aracı geliştirme. *Eğitimde ölçme değerlendirme* içinde (2. baskı, s. 240-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaca, E. (2008). Test ve madde analizi. *Eğitimde ölçme değerlendirme* içinde (1. baskı, s. 240-306). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaatlı, M. (2017). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (8. Baskı). Ankara: Dinamik Akademi.
- Karaçağıl, C. (2014). *Sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrenci akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Kardaş, S. (2019). *Bilimsel hikâyelerin hücre ve organeller konusunda 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, bilimin doğasını anlama ve yazma kaygısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Kayaalp, F. ve Karameşe, E. N. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında hazırlanan “vatandaşlık” konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 744-785. doi: 10.29299/kefad.2020.21.01.020
- Kaymakçı, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyalleri: kanıt temelli öğretim yaklaşımları. *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* içinde (1. baskı, s. 377-392). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi I* içinde (1. baskı, s. 1-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G. ve Van den Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: testing the role of students’ writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 17-34.
- Kingir, S. (2013). Using non-traditional writing as a tool in learning chemistry. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2), 101-114. doi: 10.12973/eurasia.2013.922a
- King, B., Raposo, D. ve Gimenez, M. (2016). Promoting student buy-in: using writing to develop mathematical understanding. *Georgia Educational Researcher*, 13(2), 33-52. doi: 10.20429/ger.2016.130202
- Külekçi, Z. (2018). *Hikaye yazmanın 8. sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Koçak, G. ve Seven, S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: tek boyutta hareket örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(65), 253-268.
- Köksal, A. P. (2019). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki akademik başarılarına, kalıcılığa ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Klein, P. D., Piacente-Cimini, S. ve Williams, A. L. (2007). The role of writing in learning from analogies. *Learning and Instruction*, 17(6), 595-6.
- 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.
- Klein, P. D. ve Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311- 350. doi: 10.17239/jowr-2016.07.3.01
- Kravchuk, D. A. (2015). *The effectiveness of professional development in teaching writing-to-learn strategies for science: an evaluative case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Northcentral University.
- Leffler, K. A. (2014). *Writing in the elementary science classroom: teacher beliefs and practices within a narrowing curriculum* [Unpublished doctoral dissertation]. Ball State University.
- Mason, L. ve Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. what changes? *Instructional Science*, 28(3), 199-226.
- Maxim, G. (1998). Writing poetry in the elementary social studies classroom. *Social Education*, 62(4), 207-211.

- Nam, J., Choi, A. ve Hand, B. (2011). Implementation of the science writing heuristic (swh) approach in 8th grade science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1111-1133.
- Nejmaoui, N. (2019). Improving EFL learners' critical thinking skills in argumentative writing. *English Language Teaching*, 12(1), 98-109.
- Newell, G. E. ve Winograd, P. (1995). Writing about and learning from history texts: the effects of task and academic ability. *Research in the Teaching of English*, 29(2), 133-163.
- Noel, K. A. (1996). *Writing as a tool for learning in a grade seven social studies classroom* [Unpublished doctoral Dissertation]. Retrieved from <https://search.proquest.com/pqdtglobal/results/D0EC3950B919480BPQ/1?acco=untid=17396>
- Nurnberg, D. (2017). *Writing-to-learn in high-school chemistry: the effects of using the science writing heuristic to increase scientific literacy* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of San Francisco.
- Nückles, M., Hübner, S., Dümer, S. ve Renkl, A. (2010). Expertise reversal effects in writing-to-learn. *Instructional Science*, 38(3), 237-258.
- NCSS, (1994). *National Council for social studies. introduction*. Retrieved from <https://www.socialstudies.org/standards/introduction>.
- Oruç, Ş. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öz, M. (2015). *Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde çoklu modsal betimleme kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin öğrenmelerine, bilimsel süreç becerilerine, eleştirel düşüncelerine ve fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, P. (2019). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin alan ölçme konusundaki kavrayışa etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özturan-Sağirli, M. (2010). The examination of the educational effects of some writing activities in the light of student opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice* 10(4), 2501-2530.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (4. baskı, s. 2-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, S. (2014). *Lise-1 düzeyindeki öğrencilerin modsal betimlemeleri tanıyıp öğrenme amaçlı yazmada kullanmalarının fizik dersi dalgalar ünitesindeki akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Öztürk, F., Öztürk, B. ve Işık, A. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarının belirlenmesi. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 307-328.
- Özyurt, B. B. (2011). *Canlılarda üreme büyüme ve gelişme ünitesinin çoklu yazma etkinlikleri kullanılarak öğretilmesinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma klavuzu. SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. Ed., S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Pektaş, S. (2019). *Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniğinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz-yeterliklerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Pınar, E. (2019). *Dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden günlüğün başarıya ve fen tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Pitard, P. (2011). Writing in the social studies classroom, *e-Newsletter*, 1-6. Retrieved from <https://www.history.org/history/teaching/enewsletter/volume9/mar11/writing.pdf>
- Poock, J. R., Burke, K. A., Greenbowe, T. J. ve Hand, B. M. (2007). Using the science writing heuristic in the general chemistry laboratory to improve students' academic performance. *Journal of Chemical Education*, 84(8), 1371-1379.
- Putti, A. (2011). High school students' attitudes and beliefs on using the science writing heuristic in an advanced placement chemistry class. *Journal of Chemical Education*, 88(4), 516-521.
- Ray Parsons, M. (2011). *Effects of writing to learn in pre-calculus mathematics on achievement and affective outcomes for students in a community college setting: a mixed methods approach* [Unpublished doctoral dissertation]. Colorado State University.
- Reilly, E. M. (2007). *Writing to learn mathematics: A mixed method study*. [Unpublished doctoral dissertation] Indiana University of Pennsylvania.
- Rivard, L. P. ve Straw, S. B. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 84, 566-593. doi: 10.1002/1098-237X(200009)84:5<566AID-SCE2>3.0.CO;2-U
- Rouse, A. G., Graham, S. ve Compton, D. (2017) Writing to learn in science: effects on grade 4 students' understanding of balance. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 366-379.
- Savage, T. V. ve D. G. Armstrong (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. (Third edition). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Sielaff, C. K. ve Washburn, E. K. (2015). The PEA strategy: One teacher's approach to integrating writing in the social studies classroom. *The Social Studies*, 106(4), 178-185.
- Sinaga, P. ve Feranie, S. (2017). Enhancing critical thinking skills and writing skills through the variation in non-traditional writing task. *International Journal of Instruction*, 10(2), 69-84.
- Slinger-Friedman, V. ve Patterson L. M. (2012). Writing in geography: Student attitudes and assessment. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), 179-195. doi: 10.1080/03098265.2011.599369
- Stephenson, N. S. ve Sadler-McKnight, N. P. (2016). Developing critical thinking skills using the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(1), 72-79.
- Stewart, T. L., Myers, A. C. ve Culley, M. R. (2010). Enhanced learning and retention through "writing to learn" in the psychology classroom. *Teaching of Psychology*, 37(1), 46-49.
- Şahin, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden ders günlüğü kullanımının öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Şimşek, U. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel şehitlik, anıt ve mezarlıklarının kullanımı. *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. baskı, s. 225-233). Ankara: Pegem Akademi.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Ed., M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tarikdaroğlu, M. (2019). *Öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Tarchichi, R. M. (2016). *The impact of mathematics, science and language arts writing to learn strategies on the culture of learning in primary and secondary students* [Unpublished doctoral dissertation]. Rowan University.
- Teddle, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev. Ed., Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tokcan, H. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde bütünsel beyin yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin akademik başarı ve tutumlar üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Gazi Üniversitesi.
- Torun, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanımı. *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar III* içinde (1. baskı, s. 120-166). Ankara: Pegem Akademi.
- Topkaya, Y. ve Doğan, Y. (2020). The effect of educational comics on teaching environmental issues and environmental organizations topics in 7th grade social studies course: a mixed research. *Education and Science*, 45(201), 167-188. doi: 10.15390/EB.2019.8575
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Thompson, G., Pilgrim, A. ve Oliver, K. (2005). Self-assessment and reflective learning for first-year university geography students: a simple guide or simply misguided?. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 403-420.
- Tynjala, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36(2), 209-23.
- Uçar, Y. (2019). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Uzun, S. (2011). *Öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ortamların fizik öğrenme üzerindeki etkisi: enerji ünitesinde bir uygulama* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Walp, D. (2013). *Reflective writing in a high-ability middle school social studies classroom*. [Unpublished master's thesis]. Moravian College.
- Washburn, E., Sielaff, C. ve Golden, K. (2016). The use of a cognitive strategy to support argument-based writing in a ninth grade social studies classroom. *Literacy Research and Instruction*, 55(4), 353-374. doi: 10.1080/19388071.2016.1165319
- Winstead Fry, S. ve Villagomez, A. (2012). Writing to learn: Benefits and limitations. *College Teaching*, 60(4), 170-175.
- 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.

- Yasul, A. F. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya, öğrenmenin kalıcılığına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının fotoelektrik olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın başarıya etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2259-2274.
- Yıldırım, N. (2012). Madde analizi ve test geliştirme. *Eğitimde ölçme değerlendirme* içinde (1. baskı, s. 87-107) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2016). *Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2017). *Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin modsal betimlemeleri kullanma becerilerinin değişimi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Yore, D., Bisanz L.G. ve Hand M.B. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Education*, 25(6), 689-725. doi: 10.1080/09500690305018
- Zarillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi ilkeler ve uygulamalar*. (Çev. Ed., B. Tay ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.