



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENME
AMAÇLI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN
AKADEMİK BAŞARIYA, KALICILIĞA VE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ**

Cennet DEMİRCİ

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA
ETKİNLİKLERİNİN AKADEMİK BAŞARIYA, KALICILIĞA VE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ**

(The Effect of Learning Writing Activities on Academic Success, Permanent and Critical
Thinking Skills in Social Studies Course)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cennet DEMİRCİ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI

Erzurum
Eylül, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Cennet DEMİRCİ tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Akademik Başarıya, Kalıcılığa ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” başlıklı çalışması 31 / 08 / 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Ali YILDIZ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

16/ 08 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Akademik Başarıya, Kalıcılığa ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

16 / 09 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Cennet DEMİRCİ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecim boyunca desteğiyle her an yanımda olan, değerli fikir ve önerileriyle bana yol gösteren, tanımaktan, öğrencisi olmaktan büyük gurur duyduğum kıymetli danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden ve önerilerinden faydalandığım değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Elif MERAL'e teşekkürlerimi sunuyorum. Tez savunmamda yer alan değerli jüri üyesi hocalarım Prof. Dr. Ali YILDIZ ve Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY'a araştırmama yaptıkları katkılardan ve desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her anında varlıklarından güç aldığım, her zaman yanımda hissettiğim canım aileme, eşim Hasan DEMİRCİ'ye ve en büyük şansım, biricik oğlum Kağan'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Cennet DEMİRCİ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN AKADEMİK BAŞARIYA, KALICILIĞA VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ

Cennet DEMİRCİ

Eylül 2022, 182 Sayfa

Amaç: Bu araştırma, sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya, kalıcılığa ve eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçesine bağlı bir ilkokulun üç farklı şubesinde öğrenim gören 58 ($DG_1=20$, $DG_2=20$, $KG=18$) öğrencinin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, eleştirel düşünme ölçeği ve kalıcılık testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde Shapiro-Wilk normallik testi, Bağımlı Örneklem t-Testi ve One Way Anova Testi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı açısından ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, son test puanları arasında ise deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri açısından ön test ve son test puanları değerlendirildiğinde, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden karikatür ve afişin kullanıldığı deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşurken şiir ve günlük kullanılan deney grubunda ise anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden şiir ve günlük eleştirel düşünme becerisi üzerinde bir etkisi tespit edilmezken, karikatür ve afiş kullanmanın eleştirel düşünme becerileri üzerinde de etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğrenme amaçlı yazma, eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı, sosyal bilgiler.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF LEARNING WRITING ACTIVITIES ON ACADEMIC SUCCESS, PERMANENT AND CRITICAL THINKING SKILLS IN SOCIAL STUDIES COURSE

Cennet DEMİRCİ

September 2022, 182 Pages

Purpose: This research aims to determine the effect of learning writing activities on academic achievement, permanence and critical thinking skills in social studies course.

Method: In this research, quasi-experimental pattern model is used. The study was carried out with the participation of 58 (Experimental Group1=20 Experimental Group2=20 Control Group=18) students studying in three different branches of a primary school in Erzurum province Palandöken district in the 2021-2022 academic year. In the research, academic achievement test, critical thinking scale and retention test are used as data collection. Shapiro-Wilk normality test, dependent samples t-Test and One Way Anova Test are used in the analysis of the data obtained as a result of the research.

Findings: According to the research findings, while there was no significant difference between the pre-test scores of the experimental and control group students in terms of academic achievement, it was concluded that there was a statistically significant difference between the post-test scores in favor of the experimental groups. Again, according to the results of the permanence test, a significant difference was found between the mean scores of the experimental and control group students in favor of the experimental groups. In addition, when the pre-test and post-test scores of the students were evaluated in terms of critical thinking skills, there was a statistically significant difference in the experimental group in which cartoons and posters were used, while there was no significant difference in the experimental group that used poetry and daily.

Conclusions: As a result of the research, it was determined that using writing activities for learning purposes within the scope of social studies course has a positive effect on students' academic achievement and permanence of learning. In addition, while poetry and diary, which are writing activities for learning purposes, did not have an effect on critical thinking skills, it was determined that using cartoons and posters also had an effect on critical thinking skills.

Keywords: writing accivities for learning, critical thinking skills, academic achievement, social studies.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Varsayımlar	6
Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve.....	8
Dil ve Öğrenme	8
Yazma	9
Öğrenme Amaçlı Yazma.....	12
Serbest Yazma	13
Kelime Bahçesi.....	13
Liste Oluşturma.....	13
Görseller	13
Grafik ve Formlar	13
Heceleme	13
Diyaloglar	14

<i>Notlar</i>	14
<i>Mektuplar</i>	14
<i>Betimleme</i>	14
<i>Özetleme</i>	14
<i>Günlük</i>	14
<i>Hikâye Anlatma</i>	15
<i>Hikâye</i>	15
<i>Akran Değerlendirmeli Yazılar</i>	15
<i>Film ve Video</i>	15
<i>Etkileşimli Bilgisayar Kullanımı</i>	15
<i>Yaratıcı Yazma</i>	15
<i>Sosyal Bilgiler ve Öğrenme Amaçlı Yazma</i>	19
<i>Eleştirel Düşünme ve Öğrenme Amaçlı Yazma</i>	21
<i>İlgili Araştırmalar</i>	23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	31
Yöntem	31
<i>Araştırma Deseni</i>	31
<i>Çalışma Grubu</i>	32
<i>Deney Grupları ile Kontrol Grubunun Denkliliğinin İncelenmesi</i>	33
<i>Veri Toplama Araçları</i>	34
<i>Akademik Başarı Testi</i>	34
<i>Kalıcılık Testi (KT)</i>	38
<i>Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ)</i>	39
<i>Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği</i>	39
<i>Uygulama</i>	40
.....	42
<i>Deney Grubu-1 Ders Süreci</i>	43
<i>Deney Grubu-2 Ders Süreci</i>	43
<i>Kontrol Grubu Ders Süreci</i>	44
<i>Verilerin Analizi</i>	44
<i>Araştırmacının Rolü</i>	46
<i>Araştırmanın Etiği</i>	46
<i>Geçerlik ve Güvenirlik</i>	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	48
<i>Bulgular</i>	48

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	48
<i>DG₁ 'deki Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular</i>	<i>49</i>
<i>DG₂ 'deki Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular</i>	<i>50</i>
<i>KG 'deki Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular</i>	<i>51</i>
<i>DG₁, DG₂ ile KG 'deki Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test ile Son Test Puanlar One Way Anova Testi</i>	<i>52</i>
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	55
<i>DG₁ 'deki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular</i>	<i>55</i>
<i>DG₂ 'deki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular</i>	<i>56</i>
<i>KG 'deki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular</i>	<i>57</i>
<i>DG₁, DG₂ ile KG 'deki Öğrencilerin Kalıcılık Testi One Way Anova Testi</i>	<i>58</i>
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	60
<i>DG₁ 'de Bulunan Öğrencilerin EDÖ Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Bulgular</i>	<i>60</i>
<i>DG₂ 'de Bulunan Öğrencilerin EDÖ Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Bulgular</i>	<i>61</i>
<i>KG 'de Bulunan Öğrencilerin EDÖ Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Bulgular.....</i>	<i>63</i>
<i>DG₁, DG₂ ile KG 'deki Öğrencilerin EDÖ Ön Test ile Son Test Puanlar One Way Anova Testi.....</i>	<i>64</i>
BEŞİNCİ BÖLÜM	66
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	66
Tartışma.....	66
Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi....	66
Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Kalıcılığa Etkisi.....	68
Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi.....	69
Sonuç.....	70
Öneriler	71
KAYNAKÇA	72
EKLER	85
EK-1. Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlik Kitabı-1(DG1)	85

EK-2. Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlik Kitabı-2(DG ₂)	99
EK-3. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi	113
EK-4. Akademik Başarı Testi Uzman Görüş Formu	118
EK-5. Eleştirel Düşünme Ölçeği.....	119
EK-6. Eleştirel Düşünme Ölçek İzni.....	120
EK-7. Yapılan ÖAY Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Çalışma Yaprakları (DG ₁).....	121
EK-8. Yapılan ÖAY Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Çalışma Yaprakları (DG ₂).....	136
EK-9. Uygulama Sürecine İlişkin Görüntüler (DG ₁).....	153
EK-10. Uygulama Sürecine İlişkin Görüntüler (DG ₂).....	154
EK-11. Araştırma Uygulama İzni	155
EK-12. Yeğitek Katılım Kabul Formu.....	158
EK-13. Veli Onam Formu.....	159
EK-14. Etik Kurul Onay	160

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Dr.Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI'nın "Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 21.10.2021

Teslim Tarihi: 21.10.2021

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :



Tez / uygundur: ☐

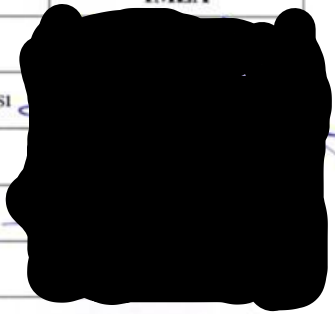
Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Tez / uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 11 Karar No: 20	Toplantı Tarihi: 21.10.2021
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Dr.Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI Çalışma Konusu: Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESEN LİGİL	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Mücahit DİLEK MEN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ	Etik Kurul Raportörü	

.....	162
ÖZ GEÇMİŞ.....	163

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Alan Yazında ÖAY ile İlgili Yapılan Çalışmalar ve Elde Edilen Sonuçlar</i>	24
Tablo 2. <i>Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı-Deneysel Modeli</i>	32
Tablo 3. <i>Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler</i>	33
Tablo 4. <i>Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına Yönelik Uygulanan One Way Anova Analizi Sonuçları</i>	33
Tablo 5. <i>Madde Havuzunu Oluşturan Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı</i>	35
Tablo 6. <i>Madde Havuzunu Oluşturan Soruların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı</i>	36
Tablo 7. <i>Akademik Başarı Test Pilot Uygulaması Test İstatistikleri</i>	36
Tablo 8. <i>Akademik Başarı Testi Pilot Uygulama Madde İstatistikleri</i>	37
Tablo 9. <i>Akademik Başarı Testine Alınan Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı</i>	38
Tablo 10. <i>Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Boyutları ve Güvenirlikleri</i>	39
Tablo 11. <i>Birinci Deney Grubunda Gerçekleştirilmesi Planlanan ÖAY Etkinliklerinin Uygulama Sürecine Dağılımı</i>	43
Tablo 12. <i>İkinci Deney Grubunda Gerçekleştirilmesi Planlanan ÖAY Etkinliklerinin Uygulama Sürecine Dağılımı</i>	44
Tablo 13. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri</i>	45
Tablo 14. <i>Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmalar</i>	47
Tablo 15. <i>DG₁ Akademik Başarı Test Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları</i>	49
Tablo 16. <i>DG₁ Akademik Başarı Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler</i>	49
Tablo 17. <i>DG₁ Akademik Başarı Testi Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları</i>	50
Tablo 18. <i>DG₂ Akademik Başarı Test Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları</i>	50
Tablo 19. <i>DG₂ Akademik Başarı Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler</i>	51
Tablo 20. <i>DG₂ Akademik Başarı Testi Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları</i>	51
Tablo 21. <i>KG Akademik Başarı Test Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları</i>	52
Tablo 22. <i>KG Akademik Başarı Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler</i>	52

Tablo 23. <i>KG Akademik Başarı Testi Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları</i>	52
Tablo 24. <i>Levene's Test Analizi Sonuçları</i>	53
Tablo 25. <i>DG₁, DG₂, KG Akademik Başarı Testi Ön Test Verilerine Yönelik Uygulanan One Way Anova Testi Analiz Sonuçları</i>	53
Tablo 26. <i>DG₁, DG₂, KG Akademik Başarı Testi Son Test Verilerine Yönelik Uygulanan One Way Anova Testi Analiz Sonuçları</i>	53
Tablo 27. <i>DG₁, DG₂, KG Akademik Başarı Testi Son Test Verilerine Yönelik Uygulanan Tukey Testi Analizi Sonuçları</i>	54
Tablo 28. <i>DG₁ Kalıcılık Testi Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları</i>	55
Tablo 29. <i>DG₁ Kalıcılık Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler</i>	55
Tablo 30. <i>DG₁ Kalıcılık Testi Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları</i>	56
Tablo 31. <i>DG₂ Kalıcılık Testi Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları</i>	56
Tablo 32. <i>DG₂ Kalıcılık Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler</i>	56
Tablo 33. <i>DG₂ Kalıcılık Testi Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları</i>	57
Tablo 34. <i>KG Kalıcılık Testi Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Sonuçları</i>	57
Tablo 35. <i>KG Kalıcılık Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler</i>	58
Tablo 36. <i>KG Kalıcılık Testi Ön-Son Test ve Fark Puan Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları</i>	58
Tablo 37. <i>Levene's Testi Analiz Sonuçları</i>	58
Tablo 38. <i>DG₁, DG₂, KG Kalıcılık Testi Verilerine Yönelik Uygulanan One Way Anova Testi Analiz Sonuçları</i>	59
Tablo 39. <i>DG₁, DG₂, KG Kalıcılık Testi Verilerine Yönelik Uygulanan Tukey Test Analizi Sonuçları</i>	59
Tablo 40. <i>DG₁ EDÖ Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları</i>	61
Tablo 41. <i>DG₁ EDÖ Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler</i>	61
Tablo 42. <i>DG₁ EDÖ Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları</i>	61
Tablo 43. <i>DG₂ EDÖ Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları</i>	62
Tablo 44. <i>DG₂ EDÖ Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler</i>	62
Tablo 45. <i>DG₂ EDÖ Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları</i>	62
Tablo 46. <i>KG EDÖ Testi Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları</i>	63
Tablo 47. <i>KG EDÖ Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler</i>	63
Tablo 48. <i>KG EDÖ Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları</i>	63

Tablo 49. <i>Levene's Test Analizi Sonuçları</i>	64
Tablo 50. <i>DG₁, DG₂, KG EDÖ Ön Test Verilerine Yönelik Uygulanan One Way Anova Testi Analiz Sonuçları</i>	64
Tablo 51. <i>DG₁, DG₂, KG EDÖ Son Test Verilerine Yönelik Uygulanan One Way Anova Testi Analiz Sonuçları</i>	64



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	11
Şekil 2. Klein (1999) Yazma Hipotezi	16
Şekil 3. Bereiter & Scardamalia (1987) Yazma Hipotezi	17
Şekil 4. Flower & Hayes (1981) Yazma Hipotezi	17
Şekil 5. ÖAY Etkinlikleri Hazırlama Taslağı	19
Şekil 6. Araştırma Uygulama Süreci Tasarımı	42
Şekil 7. DG ₁ , DG ₂ ve KG Akademik Başarı Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları.....	54
Şekil 8. DG ₁ , DG ₂ , KG Kalıcılık Testi Ön Test- Son Test Ortalama Puanları	60
Şekil 9. Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Ön-Son Test Ortalama Puanları	65

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ABT	: Akademik Başarı Testi
DG₁	: Deney Grubu-1
DG₂	: Deney Grubu-2
EDÖ	: Eleştirel Düşünme Ölçeği
KG	: Kontrol Grubu
KT	: Kalıcılık Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖAY	: Öğrenme Amaçlı Yazma
ÖAYE	: Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliği
SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde öncelikli olarak araştırmanın problem durumu ve amacı ortaya konulmuştur. Daha sonra ilgili alan yazın doğrultusunda araştırmanın önem ve gerekeceği belirtilmiştir. Son olarak araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları sunulmuş ve tanımlar açıklanmıştır.

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji günden güne değişmekte ve hızla gelişmektedir. Ortaya çıkan gelişmeler neticesinde 21. yüzyıl dünyasında yer alan bireylerden beklenen beceriler de değişmiştir (Yasul, 2019). 21. yüzyıl dünyası, bireyden sadece “bilmek” işini değil, düşünebilme, sorgulayabilme, araştırabilme, karar verebilme, doğru tercihlerde bulunabilme gibi becerilere de sahip olmasını beklemektedir (Alkın-Şahin vd., 2014). Bilgi dünyasında gerçekleşen bu değişim, artan bilgi birikiminin nasıl aktarılacağı sorusunu akıllara getirmektedir. Elde edilen bilginin transferi gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. Bilgilerin doğru, sistemli ve etkili biçimde bireylere aktarılması eğitimin en mühim görevlerinden sayılmaktadır (Oruç, 2006).

Dersler, öğretim programı, okul ortamı, eğitimci gibi birçok eğitim unsuru 21. yüzyıl becerisi olarak ifade edilen, eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim kurma, karar verme vb. becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde etkili olabilmektedir (Kayaalp, 2020). Bu doğrultuda eğitimci, bilgiyi en doğru şekilde bireylere aktarmak için yeni yöntem, teknikler kullanmakta, bu sayede de eğitimin kalitesini artırmaya çalışmaktadır. Böylece öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitim-öğretim sürecindeki etkinliği önemli hale gelmektedir.

Günümüzde öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme ortamında öğrenenin farkındalığına dikkat çekmektedir (Sağırlı-Özturan, 2010). Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen öğretim programları öğrenciyi daha çok merkeze alarak aktif kılan öğrenme ortamlarının kullanılmasını ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olmasını vurgulamaktadır (Bozat, 2014).

Yapılandırmacı eğitim modeli, temel olarak bilginin öğrenenin zihninde olduğunu savunmaktadır (Karadağ & Korkmaz, 2007). Yapılandırmacılık kavramı bilginin hazır olarak alınmadan kişinin kendisi tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumun bilişsel kaynağa

dayandığını ima etmektedir (Aydın, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenen önceden zihninde var olan bilgi ile öğrenilen yeni bilgiyi uyumlu hale getirip bunu karşılaştacağı yaşam problemlerinin çözümünde uygulamaya koymaktadır (Perkins, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkesi olan disiplinler arası, bütüncül bakış açısının öğrenciye kazandırılmasında önemli yeri olan derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. İnsanı ve insan yaşamını uygulama alanına alan sosyal bilgiler dersi hayatın içinden gelen bilgileri aktarıyor olsa da kuramsal ve soyut bilgileri barındırdığından ezber odaklı bir ders olarak düşünülebilmektedir. Bu durumun ortadan kalkması için derste, öğrencinin aktif halde olduğu ve etkinlik temelli eğitimin esas alındığı yapılandırmacı eğitim modelini uygulamak daha doğru olacaktır (Ay, 2018). Öğrencilerin zihinlerinde yer alan modellemelerin, önceden sahip oldukları bilgilerin yüzeye çıkarılması, bilinen ezberci öğrenmenin aksine bilginin transferi ve anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi gibi yapılandırmacı yaklaşımın öne sürdüğü olguların kazandırılmasında yazma, öğretim aracı olarak önemli bir yer tutmaktadır (Yasul, 2019).

Eğitim-öğretim süreci boyunca bilginin öğrenilerek geliştirilmesi amacıyla kullanılan öğrenme aracı olarak yazma, eski bilgiler üzerine yenilerinin kurulmasıyla öğrenmelerin kalıcı olmasını sağladığı, kavramların öğrenilmesinde karşılaşılan güçlükleri kolaylaştıran bir öğrenme yolu durumundadır (Kayaalp, 2020). Bu yol, öğreneni eleştirel düşünmeye, iletişim kurmaya ve elde ettiği bilgileri yeniden yapılandırmaya yönlendirmektedir (Klein, 1999). Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri öğrencinin değerlendirme sürecinde olmasının yanı sıra öğrenme, bilgi elde etme aşamasında da etkili olmaktadır (Alharbi, 2015).

İlgili literatür ele alındığında, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yer aldığı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları (Akçay vd., 2014; Aktepe, 2018; Alev, 2010; Ay, 2018; Caukin, 2010; Çömen, 2018; İspir, 2021; Kingir, 2013; Köksal, 2019; Pınar, 2019; Şahin, 2019; Uzoğlu, 2014; Yaman, 2018; Yasul, 2019), eleştirel düşünme becerileri (Daşdemir, 2017; Hobson & Schafermeyer, 1994; Hooey & Bailey, 2005; Sinaga & Feranie, 2017; Walp, 2013), kalıcı ve derin öğrenmeleri (Akkanca & Özsevgeç, 2019; Dummer, vd., 2008; Eker & Coşkun, 2012; Jaafar, 2016; Koçak & Seven, 2016; Leffler, 2014; Newell & Winograd, 1995; Şahin, 2019; Yasul, 2019) kavramları etkili bir biçimde öğrenmeleri (Alharbi, 2015; Aktürk, 2018; Atasoy, 2013; Özyurt, 2011; Putti, 2011), özyeterlikleri ile eğitim inançları (Caukin, 2010), bilimsel süreç becerileri (Baltacı, 2013; Öz, 2015), derse ilişkin tutumları (Bahadır, 2011; Uzoğlu, 2014; Yıldırım, 2016), problem temelli öğrenme becerileri (Chappell, 2006; Hensberry & Jacobbe, 2012) üzerinde olumlu yönde etki sağladığını göstermiştir.

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini öğrenme ortamlarında kullanmaya ilişkin yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, etkinliklerden ders ortamlarında faydalanmanın birçok

olumlu etkisi olmasına rağmen, öğrenme amaçlı yazma üzerine gerçekleştirilen çalışmaların uluslararası literatürde kullanım alanının özellikle fen bilimleri ve matematik alanında yoğunlaştığı (Bangert-Drowns vd., 2004; Greene, 2016; Hand vd., 2004; Hand vd., 2007; Kieft vd., 2016; Kravchuk, 2015; Klein vd., 2007; Leffler, 2014; Nam vd., 2011; Nückles vd., 2010; Parsons, 2011; Reilly, 2007; Rouse vd., 2017; Tarchichi, 2016), sosyal bilgiler alanı kapsamında ise sayı ve kapsamı bakımından daha yetersiz kaldığı (Chappel, 2006; Ellis-Robinson, 2015; Klein & Rose, 2010; Hooey & Bailey, 2005; Nejmaoui, 2019; Sielaff & Washburn, 2015; Walp, 2013; Washburn vd., 2016) görülmektedir. Ülkemizde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılma durumu değerlendirildiğinde ise uluslararası literatürde olduğu gibi matematik ve fen alanında yaygın şekilde kullanıldığı (Akkanca & Özsevgeç, 2019; Aktepe, 2020; Aktürk, 2018; Bahadır, 2011; Biber, 2012; Bozat, 2014; Bozkurt, 2017; Çömen, 2018; Doğan & İlhan, 2016; Duymaz, 2011; Erduran-Avcı & Akçay 2012; İspir, 2021; Karaca vd., 2015; Kingir, 2013; Koçak, 2013; Köksal, 2019; Öz, 2015; Öztürk vd., 2016; Özyurt, 2011; Pınar, 2019; Uzun & Alev, 2013; Uzoğlu, 2010; Yerlikaya, 2019; Yeşildağ-Hasançebi vd., 2017; Yıldız, 2009; Yıldız, 2012; Yıldırım, 2016), ancak sosyal bilgiler kapsamında sınırlı sayıda araştırmanın olduğu (Ay, 2018; Eker & Coşkun, 2012; Karaçağıl, 2014; Kayaalp, 2020; Kayaalp & Şimşek, 2021; Kiriş, 2009; Şahin, 2019; Yasul, 2019) dikkat çekmektedir.

Karaçağıl (2014), çalışmasında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulamış, etkinliklerin öğrenci akademik başarısını artırdığını ifade etmiştir. Yine öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımını sosyal bilgiler öğretimine uygulayan Ay (2018), bu etkinliklerin akademik başarıyı artırdığını belirtirken Yasul(2019), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenci başarısına önemli katkılar sağlamanın yanında öğrenmenin kalıcılığına da etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme amaçlı yazma etkinlik türleri içerisindeki ders günlüğü yazmanın öğrenci başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini araştıran Şahin (2019), araştırması neticesinde ders günlüğü tutmanın akademik başarı ile kalıcı öğrenmeler üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Kayaalp (2020) tarafından ortaya konan çalışmada sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini altıncı sınıfta okuyan öğrencilere yönelik olarak uygulanmış, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanmanın öğrenenlerin bilişsel öğrenmeleri ile duyuşsal öğrenmeleri üzerinde etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleriyle öğrenci başarısının arttığı, kalıcı öğrenmeler elde edildiği ve demokratik yaşam hususunda farkındalık oluştuğu görülmüştür.

Sosyal bilgilerin bünyesinde barındırdığı tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi derslerde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden faydalanılmasının öğrencinin eleştirel düşünme

becerisini geliştireceği, var olan bilgilerinin üzerine yenilerinin eklenmesinde yardımcı olacağı belirtilmiştir (Holbrok, 1987). Hooey ve Bailey (2005) de öğrenme amaçlı yazma etkinlik çeşitlerinden olan günlükleri coğrafya dersinde kullanmanın öğrenmelerin yanında eleştirel düşünme ile mekânsal algılama becerileri üzerinde etkisi bulunduğunu ifade etmiştir. Kayaalp vd. (2020) de araştırmalarında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bir yöntem olarak kullanmış, sosyal bilgiler dersi kapsamında ele aldıkları bu araştırmaları neticesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden eleştirel düşünme becerisi gibi öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmek konusunda yararlanılmasını tavsiye etmişlerdir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi kapsamında alana fayda sağlayacağı düşünülen bu araştırma kapsamında, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrenci akademik başarıları, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisinin bulunacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ders uygulamalarında farklı deney gruplarında, farklı etkinlik türlerinin kullanıldığı ve öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmenin kalıcılığı ve eleştirel düşünme becerileri değerlendirilip, sosyal bilgilerde bu etkinliklerden hangisinin değişkenler üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koyacak olması bakımından önemli olduğu, bu yönüyle de ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, araştırmanın problem sorusu olarak *“Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya, kalıcılığa ve eleştirel düşünme becerisine etkisi var mıdır?”* belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın öğrenci akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve eleştirel düşünme becerisine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerin öğrenci akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?
2. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerin öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkisi var mıdır?
3. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerin öğrenci eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Değişen ve hızla gelişen teknoloji ile birlikte artan bilgi birikiminin öğrenenlere nasıl aktarılacağı hususu, gün geçtikçe daha da önemli bir hal almaktadır. Günümüz eğitim

sisteminde en büyük sorunlardan birini, bilginin ürüne dönüşmemesi oluşturmaktadır. Etkili, doğru ve sistemli biçimde gerçekleştirilecek bilgi aktarımı eğitimin en önemli görevlerindendir (Oruç, 2006). Bu doğrultuda bilgi aktarımı gerçekleştirilirken, eğitimin verimini ve kalitesini yükseltmek için eğitimciler, yeni yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır. Böylece eğitim-öğretim süreci içinde öğretim, yöntem ve tekniklerinin etkinliği önemli hale gelmektedir.

Yaparak ve yaşayarak, bu yaşantılar doğrultusunda elde edilen yaşantıların transfer edilmesini sağlayacak bir yöntem ile yetiştirilecek bireyler, problem çözme becerisine sahip, eleştirel düşünebilen, çevresine uyum sağlayarak kendini açık ve anlaşılır şekilde ifade eden, yaratıcı karaktere sahip, karar verme becerisini etkin kullanabilen bireyler olacaktır. Söz konusu beceri ile bilgilerin derinleştirilmesi, kalıcı hale gelerek yaşantı boyutuna varabilmesi ise etkili bir eğitim-öğretim yöntemiyle gerçekleşecektir (Sarı, 2017). Bu doğrultuda fayda sağlayacak tekniklerden biri de öğrenme amaçlı yazmadır. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri; öğreneni, öğrenilen bilgilerden hareketle yeni bilgiler üretmek için yol gösteren, önemi büyük bir öğrenme, öğretme aracı durumundadır (Kayaalp, 2020).

Öğrenme amaçlı yazma konusu üzerine hem ulusal hem de uluslararası düzeyde birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların temeli 1970'li yıllara kadar uzanmaktadır. Bu yıllardan günümüze kadar Amerika başta olmak üzere birçok ülkede bilimsel çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bereiter & Scardamalia, 1987; Boscolo & Mason, 2001; Britton, 1972; Emig, 1977; Klein, 1999; Tynjala, 1998). Ülkemizde öğrenme amaçlı yazma konusundaki çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir. Bunun yanı sıra Türkiye'deki öğrenme amaçlı yazma çalışmalarının sosyal bilgiler derslerinde uygulananların diğerlerine kıyasla daha yetersiz olduğu söylenebilmektedir (Ay, 2018; Karaçağıl & Kiriş-Avaroğulları, 2017; Kayaalp, 2020; Yasul, 2019). Soyut kavramlar ile kuramsal bilgilerin yoğun olduğu sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak kalıcı öğrenmelerle birlikte öğrenci motivasyonu sağlanarak öğrencilerin aktif katılımı gerçekleşir.

Öğrenme amaçlı yazma, temelde, yazmanın öğrenmeyi eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi gibi üst düzey bilişsel becerileri sağlamadaki araç olarak görülmektedir (Horton & Diaz, 2011). Bu çalışma ile ilkökul düzeyinde ve sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılmasının öğrenci akademik başarısının ve öğrenme kalıcılığının yanı sıra ders programının hedeflediği becerilerden olan eleştirel düşünme becerisine etkilerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Araştırma ile ilkökulda sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılması hem anlayarak öğrenmeyi sağlayacak hem de öğrencinin bildiklerini daha anlamlı, aynı zamanda daha tutarlı ifade etmesine olanak sağlayacaktır.

Literatür incelendiğinde ilkököl düzeyinde sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı, genellikle bu etkinliklerin fen bilimleri ve matematik derslerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Aktepe, 2020; İspir, 2021; Pınar, 2019; Uzoğlu, 2010). Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine tek bir deney grubunda yer verilerek çoğunda mektup ve günlük kullanımına ağırlık verildiği görülmüştür (Ay, 2018; Bozat. 2014; Pınar, 2019; Şahin, 2019).

Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden şiir ve günlük ile afiş ve karikatür kullanmanın akademik başarı, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın; öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve eleştirel düşünme eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmaya rastlanmaması, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sınıftaki uygulamalarda farklı etkinliklerin kullanıldığı ve öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve eleştirel düşünme becerisi değerlendirilerek, bu etkinliklerden hangisinin sosyal bilgiler dersinde daha etkili olduğunun belirlendiği bir araştırmaya rastlanmaması açısından önemli olduğu ve bu yönleriyle de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanmanın başarıya, eleştirel düşünme becerisine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelendiği bu araştırma;

1. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı ile,
2. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçesinde bulunan bir ilkökulda ders gören 58 dördüncü sınıf öğrencisiyle,
3. 9 haftalık uygulama süresiyle sınırlıdır.

Varsayımlar

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın akademik başarıya, eleştirel düşünme becerisine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini inceleyen araştırma varsayımları aşağıda verilmiştir.

1. Deney gruplarıyla kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama boyunca grup arkadaşlarıyla etkileşime girmedikleri,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin kullanılan veri toplama araçları sorularına samimi bir şekilde yanıt verdikleri,

3. Araştırmaya katılan deney grupları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin eş değeri olduğu,
4. Deney ve kontrol grup öğrencilerinin sahip olduğu koşulların eşit oldukları varsayılmıştır.

Tanımlar

Yapılandırmacılık: Yapılandırmacılık kavramsal açıdan, genel olarak bilginin hazır olarak alınmayıp insanın kendisi tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumun dayanağının bilişselliğini ima etmektedir (Aydın, 2012).

Yazma: Yazma; duygu, düşünce ve hayallerin, isteklerin, bilinip görülen ile okunup duyulanan dil vasıtasıyla kâğıda etkili bir şekilde aktarılması olarak tanımlanmıştır (Calp, 2005).

Öğrenme Amaçlı Yazma (ÖAY): Öğrenme amaçlı yazma, kavramlara dair anlamın inşası için kişinin deneyimlerini yazma yoluyla temsil etme sürecidir. Bu süreç öğrenciye; anlamı oluşturabilmesi, derin bir kavrayışa ulaşabilmesi, kanıtlar yoluyla akıl yürütmede daha güçlü bir yetenek geliştirebilmesi için yardımcı olan bir süreçtir (Zinsser, 2013).

Mevcut program: Mevcut program ile bu araştırmada dördüncü sınıf sosyal bilgiler programından bahsedilmekte olup programın ön gördüğü ve ders kitabıyla desteklenen bütün süreçler araştırmanın kontrol grubunda dikkate alınmıştır.

Düşünme: Kişinin gözlem, sezgi, deneyim ve akıl yürütme vasıtasıyla elde ettiği bilgiyi şekillendirmesinin denetime alınmış şeklidir (Özden, 2014, s. 139).

Eleştirel Düşünme Becerisi: Eleştirel düşünme becerisi bir sorunu tanımlama, sorunun çözümüne yönelik uygun alternatifleri belirleyebilme, çözüme uygun çıkarımlar yapabilme ve bu çıkarımları değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Watson & Glasser, 1964).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

Dil ve Öğrenme

Yapılandırmacı yaklaşımın öne sürdüğü öğrenme ilkelerine baktığımızda en önemlilerinden biri de dil ve öğrenmenin iç içe geçen süreçler olduğunu savunan öğrenme ilkesidir. Bu ilkeye göre kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler.

Öğrenme ile dil birbiri içine geçmiş durumdadır (Duman, 2011; Özden, 2005). Başta Vygotsky olmak üzere, Piaget ve Bruner gibi yapılandırmacı kuramın önemli bilim insanları bilişsel gelişimin dil gelişiminden bağımsız olarak ele alınamayacağını, kişinin entelektüel gelişim aşamalarında dilin merkezi bir rol üstlendiğini savunmuştur (akt. Yasul, Millician, 1994).

Çocuklarda düşünce ile dil ilişkisinin niteliğini ortaya koyan önemli çalışmalarıyla bilinen Vygotsky, sözcükler ile düşüncenin birbirini beslediğini, dil aracılığıyla kişinin düşüncelerini tutarlı, akla uygun şekilde düzenlediğini, dil sayesinde kişinin kendi biliş yapısıyla ilgili bir farkındalık kazandığını ve dilin yeni öğrendiği bilgiler ile eskiler arasında bağlantılar kurmasına imkân verdiğini belirtmiştir (Northrup, 2012; Pugalee, 2001; Reid, 2018). Bu bilgiler ekseninde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik her türlü çalışmanın çocuklarda düşünme becerilerinin, problem çözme becerilerinin gelişimine hizmet ettiği söylenebilir.

Dil yalnız düşünceyi aktarmada değil aynı zamanda bu düşüncenin oluşmasında kullanılan bir araçtır. Dolayısıyla zengin bir fikir üretimi ancak dil becerilerindeki yetkinlik ile söz konusu olabilir (Yasul, 2019). Bor'a (2011) göre dilden tamamen bağımsız bir düşünce olamaz ve düşünce de dil olmadan gelişemez. Düşüncenin gelişebilmesi, tanınabilmesi için dile ihtiyaç vardır.

Corson'a (1990) göre öğrenme sırasında dil merkezi bir rol üstlenmektedir. Öğrenme konusunun ne olduğunun hiçbir önemi olmaksızın, çocuk yeni kavramları çoğunlukla dil yoluyla özümser.

Dil, konuşma ve yazma yoluyla düşünme süreçlerine bağlanır ve düşüncenin bir görüntüsünü oluşturur. Piaget ve Vygotsky, çocukların küçük yaşlarda özellikle tek başlarına oynarken ortaya koydukları monologların düşüncelerinin gelişmesinde, şekillenmesinde

önemli rol oynadığını ileri sürmüşlerdir. Çünkü çocuklar bu monologlar sırasında herhangi biri olmaksızın kendi kendine konuştuğuna göre burada dil, iletişim dışında başka bir amaçla kullanılmaktadır (Yasul, 2019).

Dil becerisi, alıcı ve ifade edici dil becerileri şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Alıcı dil becerilerini okuma ve dinleme oluştururken ifade edici dil becerileri arasında konuşma ile yazma yer almaktadır.

Yazma

Yazmak, Türk Dil Kurumu'nda (2021) düşünceyi, sözü özel imgelerle ya da harflerle kâğıda geçirmek olarak tanımlanmaktadır. Dili kullanmanın en etkili yolu olarak yazılı anlatım tarif edilmektedir (Aktaş & Gündüz, 2008).

Yazma, karar verme ve hayal etme ile sorgulama yoluyla bilgiyi düzenleme gibi süreçleri birleştirip karşılaşılan probleme yönelik olarak keşfetmeye dair yeni bir bakış açısı ortaya koyma ya da problemler çözme sürecidir (akt. Demirbağ, Flower & Hayes, 1981). Yine yazma, sadece öğrenmeyi kolaylaştırmakla kalmayıp öğrenenlere çeşitli öğrenme yolları oluşturmayı sağlayabilmenin, bir olayı düşünmenin, olayın nedenlerini açıklamının ve ilgili konuya dayalı tartışmaları ortaya koyma yollarındandır (Mason & Boscolo, 2000).

Yazma, bireylerin gereken bilgiler ile becerilere ulaşmış, bahsedilen bilgilerle becerileri düzenleyecek yetkinlikleri kazanmış olmayı gerektiren üst bilişsel bir etkinlik durumundadır (akt. Kayaalp, Walker vd., 2005). Yazma, çocukların sahip olduğu bilgileri dizayn etmelerini, bu sayede kendi inançlarını yansıtma ve geliştirme, aynı zamanda canlandırmak için bir araç olarak düşünülmüştür (Mason & Boscolo, 2000). Yazma aktivitesi kültür birikiminin bir sonraki nesle aktarımında kullanılan en iyi araçlardan biri iken (Elbir & Yıldız, 2012) bir kayıt aracı olmanın ötesinde (Aktepe & Yıldız, 2020) his ve düşüncelerimizi, gördüklerimizi ve tasarladıklarımızı anlatmaktır (Sever, 2015).

İnsan yazıyı iletişim kurmak, bilgileri kaydetmek, karşısındaki kişiyi ikna etmek, duygularını ifade etmek, hayali dünyalar yaratmak, eğlendirmek ve psikolojik yaraları iyileştirmek için kullanır (Graham, 2018). Bunun yanında yazma, belli bir husus hakkında düşüncelerimizin, hayallerimizin farkına varıp bu keşfi, bir bütün halinde sunmamıza yardım eden bir öğrenme aracıdır (Graham, 2008). Günümüzde yazma, işaretlerin yanı sıra öğrenmeyi, zihnin kullanımını sağlayan bilişsel bir faaliyet olarak ifade edilmektedir (Aktepe, 2020). Bu sebeple yazma, içerisinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak birçok ülkede kullanılmaktadır (Kavaklı, 2016).

Yazmayı öğrenme aracı olarak kullanabilmek için, öğrenmede ifade edilenlerin aynen aktarılması değil bir analiz etme sürecinin ardından ortaya konulması gerekmektedir (Mason & Boscolo, 2000). Yani yazma, edinilen bilgileri açığa çıkarma eylemidir. Burada bilgi ve becerilerin yanı sıra yazıyı yazan kişilere ait özelliklerin ortaya çıkarılması da önemli olmaktadır (Yıldırım vd., 2009).

Yazmayı öğrenme aracı olarak kullanma süreci iki temel yaklaşımla incelenmektedir (İspir, 2021). Yaklaşımlardan ilki ürünü temel alan ürün odaklı yazma yaklaşımı bir diğeri ise süreç odaklı yazma yaklaşımıdır.

Ürün odaklı yazma, yazma eyleminin ürünü olan metni esas almaktadır. Bu tür yazmanın önem verdiği husus yazıdaki bilgilerdir (Aktepe, 2020). Bu nedenle öğretmen ile öğrenci değerlendiren ve değerlendirilen konumundadır. Ürün odaklı yazma yaklaşımına bakıldığında yazım tekniğinin doğru uygulanmasının önemine vurgu yapılmaktadır (Oral, 2003). Bu durum ürün odaklı yazma yaklaşımının günümüzde okullardaki yazma etkinlikleri sırasında halen sıklıkla yer verildiğini göstermektedir. Bu yaklaşımda yazma öncesinde de yazma sırasında da öğrencilerin nasıl yazacağına öğretmen karışmaz. Yani, öğretmen yazma sürecine dahil değildir. Öğretmenin etkin olduğu yer sadece değerlendirme işleminin ardından öğrencinin teknik konularda yaptığı hatalara dönütler vermektir. Sonuç olarak, bu yaklaşımda amaç yanlışları düzeltmek olacağından, öğrenci başarısında artış gözlenmesi beklenen bir durum olmayacaktır (Barnett, 1989).

Süreç odaklı yazma yaklaşımı ise, tek seferlik olan, başlama ve bitirme süreleri sınırlandırılmış, düşüncelerin sıralanarak yazıldığı kısacası yalnız metin oluşturmada ibaret bir yaklaşım değildir. Bu yaklaşım, yazma sürecinde yer alan kişinin düşüncelerini düzenleme, gözden geçirme, düzeltme, taslak oluşturma ve sonunda da yayımlama aşamalarında insanlarla paylaşılmasını ön gören bir yaklaşım olmaktadır. Bir başka deyişle süreç odaklı yazma yaklaşımı üründen ziyade süreç üzerinde durulmaktadır (Topuzkanamış, 2014). Ürün odaklı ve süreç odaklı yazma yaklaşımları Şekil 1’de karşılaştırılmalı olarak sunulmuştur.

Şekil 1. Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

- Amaç, öğrencinin ürün olarak bir metin oluşturmaktır.
- Yazma becerisinin, tek seferde gerçekleşeceği düşünülmektedir.
- Hazırlık aşaması yer almamaktadır. Öğrencinin bütün konuları yazmak için hep hazır olduğu kabul edilmektedir.
- Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.
- Öğrenci seviyelerinin eşit olduğu varsayılmaktadır.
- Yazının biçimsel nitelikleri (yazım, okunaklılık, kağıt düzeni vb.) içerikten önemli tutulmaktadır.
- Konunun ne olduğu önemlidir ve öğrenciye yazması adına bir konu verilir.
- Metin türleri sınırlıdır.
- Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” olanı dile getirmesi önemlilik arz eder.
- Yazma becerisinin bilişsel becerilerle olan ilişki göz ardı edilir.
- Değerlendirmede amaç not vermektir.
- Yazma aktiviteleri, sınıf içi çalışmalar, sınavlarla sınırlıdır.
- Öğretmen sürece uzak, pasif bir rol üstlenir.

Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

- Amaç, metin oluşturmak için öğrencinin gerekli becerileri edinmiş olmasını sağlamaktır.
- Yazma becerisi, birbiriyle ilişkili eylemlerin peş peşe kullanılarak gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülür.
- Öğrencinin çoğu yönden yazmaya hazır olmasının hedeflendiği hazırlık aşaması çok önemlidir.
- Öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayıp bu husustaki kaygılarını azaltmaya yönelik etkinlikler düzenlenir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.
- İçerik, yazının biçimsel özelliklerinden önemlidir.
- Konu yalnızca araç durumundadır ve öğrenciye çeşitli konulardan herhangi istediğini seçme hakkı verilir.
- Her türden metin üzerine yazma yapılabilir.
- Öğrencilerin doğru ya da yanlış olmasına bakmaksızın kendi düşüncelerini rahatça açıklaması önemlidir.
- Yazmanın temelini bilişsel becerilerin oluşturduğu fikrinden yola çıkarak başlıca amaç olarak öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeyi ele almıştır.
- Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek, ona rehber olmaktır.
- Öğrencinin ödevler, sııftaki etkinlikler dışında da yazması sağlanır.
- Öğretmen süreçte aktif rol üstlenir.

Yazma işini gerçekleştirecek olan öğrenci, öğretmen tarafından sadece yol gösterici motive etmekle kalmamalı konu belirlemeyle başlayıp yazıya son şeklini vermeye kadar olan yazma aşamalarının (Beyreli, vd., 2017) birer birer yerine getirilmesi sağlanmalıdır. Yazma işlemi tamamlanıp nihai şeklini aldığıında öğrencinin ilgisini çekerek yazma sürecine etkin katılımını sağlayabilecek, yazıyı süsleme gibi etkinliklere yer verilmesi önem taşımaktadır (Aktepe, 2020). Bahsedilen aşamalardan geçerek elde edilen yazı bütünlüğe sahip olmanın yanında ilgi çekiciliğiyle eğitim-öğretim sürecinde öğrenme aracı olarak kullanılabilecektir (İspir, 2021).

Öğrenme Amaçlı Yazma

Yazmanın öğrenme aracı olarak kullanılmasının tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Bu amaçla kullanılan yazının temellerinin Emig'e kadar uzandığı söylenmektedir (İspir, 2021; Kavaklı, 2016). Literatürde “Writing to Learn” olarak ifade edilen “Öğrenme Amaçlı Yazma” kavramının kökleri James Britton ve dönemin birçok araştırmacılarının yaptığı çalışmalara dayanmaktadır (Hopper, 1985; Robinson, 2015). 1970’li yıllarda “Öğretim Programı Boyunca Dil” olarak ortaya çıkan ve daha sonra Amerika’da “Öğretim Programı Boyunca Yazma” olarak görünen öğrenme amaçlı yazma yaklaşımının öncüsü olarak Britton ve Bullock kabul dilmektedir. James Nimmo Britton, öncülleri Jean Piaget ve Vygotsky gibi bilim insanlarından etkilenecek dilin öğrenme ile olan ilişkisini araştırmış, dilin bilgilerin öğrenilmesi ve inşası sürecindeki rolünü ele alan çalışmalar ortaya koymuştur (Jani & Mellinger, 2015; Yasul, 2019).

Günümüzde de eğitimin her kademesinde eğitimciler yazma yoluna gitmektedirler. Ancak bu tür yazma bilginin olduğu gibi kâğıda aktarılması şeklinde gerçekleşmektedir (Baltacı, 2013; Günel, Hand & Prain, 2007; Özyurt, 2011; Reaves, 1991). Halbuki öğrenme amaçlı yazma, temelde, yazmanın öğrenmeyi eleştirel düşünme becerisi, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri sağlamadaki araç olarak görülmektedir (Horton & Diaz, 2011).

Yazma aktiviteleri, öğrenim süresince öğrencileri eleştirel düşünmeye, öğrendiği bilgileri yeni şekillerle tekrar sunabilmeye, bireysel olarak daha iyi iletişim kurmaya (Klein, 1999) sevk ederken var olan düşüncelerinin bütünselleştirmesini kolaylaştırmakta, verilen dönütlerin akılda kalıcı şekilde olmasını sağlamaktadır (Emig, 1977). Bu yüzden yazma, bilinen haliyle doğrusal, düz bir çizginin ötesinde planlama ve taslak hazırlamanın, gözden geçirmenin ve düzenlemenin alt işlemler olarak içerisinde bulunduğu döngüsel bir eylem olarak görülmektedir (Applebee, 1984).

Yazma aktiviteleri literatürde iki şekilde ele alınmıştır. Bunlar, geleneksel yazma aktiviteleri ve geleneksel olmayan yazma aktiviteleri şeklindedir (Erduran-Avcı & Akçay, 2013).

Not tutma, rapor yazma, özet çıkarma aktiviteleri gibi aktiviteler geleneksel olan yazma aktiviteleridir. Özet, şiir, poster, broşür, afiş, günlük, hikâye, mektup gibi öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri ise geleneksel olmayan yazma aktiviteleridir (Mason & Boscolo, 2000; Yıldız, 2012). Öğrencilerin net sınırlar içerisinde kalmadan yalnızca kendi düşünce ve duygularını sergiledikleri yazılar, onların gelişmelerine yardımcı olan yazma etkinliklerini oluşturmaktadır (Erol, 2010). Homstad ve Thorson (1996), derslerde kullanılabilecek bazı yazma etkinliklerini şu şekilde açıklamışlardır:

Serbest Yazma

Bu tür yazma etkinliği öğrencinin konu hakkında birkaç dakika boyunca yazdığı etkinliklerdir. Burada amaç dil bilgisi hatalarını düzeltmek değildir. Asıl amaç doğru yazmanın ötesinde yazının sürece uygun, etkili olmasıdır. Serbest yazma etkinliğinde fikir üretmek, dil üretmek ön plandadır. Serbest yazma ön yazma, fikir üreterek özetleme ve kelime dağarcığı oluşturmada kullanılabilen bir etkinlik olup derse başlarken öğrencilerin konuya odaklanmaları dersin bitiminde ise öğrenilenlerin karşılıklı paylaşılması sağlanabilir. Öğrenciler serbest yazmada başlangıçta cesaretsiz olabilirler etkinliğe alıştıktan sonra genellikle tahmin edilenden daha fazlasını yazabileceklerini fark ederler.

Kelime Bahçesi

Öğrencilerden istenen bir kelime ya da konuyla alakalı bireysel veya gruplar halinde yazacakları yazılardır. Uzun yazılar yazmak için iyi bir başlangıç olan kelime bahçesi genellikle bir ağaç şeklinde ortaya konulur ve pek çok çeşit konuda anlamlı kelime dağarcığı oluşturabilir. Bunun yanı sıra öğrenci, kelime çağrışımlarını genişletirken yazılarını oluşturmanın uygun olabilecek farklı yollarını da görebilir. Kelime bahçesi, birçok özelliğiyle liste oluşturmaya benzetilse de belirli olan konudaki kelimelere odaklanan listelerden farklıdır. Kelime bahçesi etkinliği ile öğrencilerin kelime dağarcıkları, yazma ve dinleme becerileri gelişir.

Liste Oluşturma

Fikirlerin ve kelimelerin bir liste halinde yazıldığı etkinliklerdir.

Görseller

Öğrenciler başlık, balon, diyalog, betimleme veya hikâye gibi yazı türlerini ortaya koyarken görsellerden yardım alırlar.

Grafik ve Formlar

Grafikleri ve formları doldurmak öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesine, dinleme, okuma becerilerine katkı sağlarken aynı zamanda bu becerilerini test edebilir. Bunun yanı sıra sayılar, tarihler, adresler ve günlük olarak kullanılan diğer bilgileri üretmeye odaklanmanın faydalı bir yolu olan bir etkinliktir.

Heceleme

Heceleme telaffuz, okuma becerilerini ve yazma becerilerini geliştirerek pekiştirmek için kullanılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken husus eğitimcilerin yabancı dil sınıflarında hecelemeyle çok fazla vurgu yapmamaktır. Doğru heceleme öğrenmek bir beceri

olarak kabul edilse de bu durum hem konuşma hem de dinleme becerilerinin geliştirilmesiyle ilişkilidir.

Diyaloglar

Bu etkinlikte öğrencilerin hazırladığı diyaloglar gerçek veya hayali durumlar için olabilir. Ayrıca diyaloglar, dil öğretiminin temel taşlarından biri olarak görülmektedir.

Notlar

Notlar, karşılaşılan herhangi bir durumda fikirleri olduğu gibi ifade etmek ya da başka bir öğrencinin fikrine yanıt vermek gibi çeşitli amaçlar ve hedef kitleler için kullanılabilir. Düşünceleri düzenlemeye ve temel fikirleri vurgulamak için ders ve uygulamalarda not almak uygun bir etkinliktir.

Mektuplar

Öğrencilerin uygun yazışma biçimlerini öğrenebilmeleri için mektup yazmak önemlidir. Mektuplar her seviyede çeşitli şekillerde kullanılabilir.

Betimleme

Betimleme için temel olarak resimler, nesneler ile tüm metinler, her seviyede, herhangi bir konuda ele alınarak kullanılabilir.

Özetleme

Özet çıkarma ifadesi, metnin ana hatların dışına çıkmadan anlatılmasıdır (Erdem, 2005). Metnin, filmin ya da videonun özeti, öğrencilerin anlama becerisini kontrol etmenin yanında yazma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Özetleme esnasında öğrenci, özetlediği metnin ana düşüncesini belirler, önemli olan hususlara dikkat ederek detayları açıklar, metindeki fikirler arasında bağlantı kurarak onları kendi cümleleriyle bir bütün haline getirir.

Günlük

Günlük, öğrencilerin kendileriyle, öğretmenleri ya da akranlarıyla yazılı diyalog yürütmelerini sağlayan etkinliklerdir. Günlük yazmak öğrencileri, sınıf etkinliklerini ve öğrenmeyi sürdürmeleri için teşvik eder. Öğrencilerin soru sormaları, önemli konuları gündeme getirmeleri, ders materyalleri üzerinde çalışmalarını için günlükler araç olabilir. Bunun yanı sıra yazılan günlüklerde ele alınan konular, öğrenciler tarafından seçilebilir.

Hikâye Anlatma

Hikâye yazmanın içeriğinde; betimleme, yorumlama, bakış açısı gibi iletişimde önemi büyük pek çok unsur yer almaktadır. Hem kendi hikayelerini yazarken hem de yaşlılarının hikayelerini incelerken öğrenciler, bu unsurlara ilişkin anlayış geliştirmektedirler.

Akran Değerlendirmeli Yazılar

Bu yazma etkinliğinde öğrenciler, ders sürecinde akranları tarafından gözden geçirilen bir metnin çeşitli taslaklarını hazırlar. Kendilerine verilen metnin kopyaları üzerinde üç kişilik gruplar halinde çalışarak akranlarıyla yazdıklarını paylaşırlar. Daha sonra öğretmen tarafından belirlenen ölçütlere göre akranlarının ilk taslaklarını öğretmen tarafından belirtilen ölçütlere göre inceleyerek dönütler sağlarlar. Ardından aldıkları geri bildirimlere göre metinlerini gözden geçirip ikinci bir akran değerlendirmesinden geçerler. Son olarak önceden hazırlanan tüm taslaklar ve akran değerlendirmeleriyle birlikte son metinler teslim edilir.

Film ve Video

Hem görsel hem işitsel hem de kültürel unsurları birleştirdiğinden dolayı film ve video etkinliği yabancı dil sınıfında kullanılabilecek çok önemli kaynaklardanır. Bunun yanı sıra filmler, öğrencilerin çoğunun rahat ettiği bir türdür. Etkinlik öğrenciyi pasif gözlemci konumundan çıkarıp bu ortamı etkileşimli hale getirmektedir.

Etkileşimli Bilgisayar Kullanımı

Bilgisayar kullanımı, anlık iletişim sunma imkânı tanıdığından, bu özelliğiyle yabancı dil eğitimini büyük ölçüde değiştirme potansiyeline sahip olmuştur. Öğretmenler, öğrencileriyle sınıf dışında da elektronik olarak iletişim kurabilirler. Ayrıca World Wide Web (www), hedeflenen neredeyse her konu hakkında araştırma yapan öğrenciler için iyi bir güncel bilgi kaynağıdır.

Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma etkinliği, dili ve kelimeleri kullanmanın yeni yollarını keşfetmeye ve bulmaya motive ederek, eğlenceli bir etkinlik olmanın yanı sıra farklı yollarla öğrencilerin yabancı dil hakkında düşüncelerini sağlar.

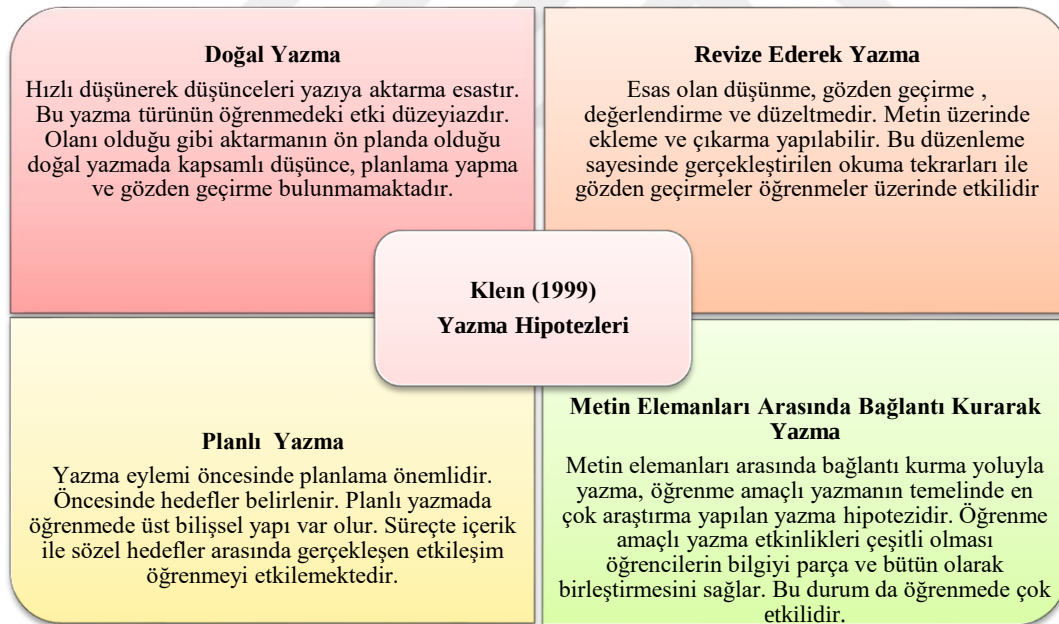
Yazma etkinlikleri öğrencilerin öğrendiği bilgilerin değerlendirmesinin yanında öğrenme sürecinde bilgi elde edilmesi açısından son derece önemlidir (Alharbi, 2015). Tynjala'a (1998) göre öğrenme, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile pek çok yönde etkilenmektedir. Öğrenci yazma süreci içinde, bilgiyi geliştirerek sahip olduğu bilgilerden yeni

bilgiler ortaya koymalıdır. Bu süreçte ortaya konan yeni bilgiler eski bilgiler üzerine kurulmalıdır. Yani eski bilgiler yenilerin referansı durumunda olmaktadır. Yazma etkinliği kavramsallaşırken, yazarın kendi deneyimlerini yansıtmalıdır. Ayrıca yazma, öğrencilerin uygulama süreçlerinde yol gösterici olacak teorileri içermelidir.

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenmeler üzerindeki etkisi, yazma ile öğrenmenin nasıl olduğu birçok araştırmacı (Alharbi, 2015; Boscolo & Mason, 2000; Hebert, vd., 2013; Langer & Applebee 2007; Thompson vd., 2005; Tynjala, 1998) tarafından araştırma konusu edinilerek ortaya koymaya çalışılmıştır. Fakat yazı ile öğrenme arasında oluşan bu ilişkiyi bazı araştırmacılar bir teori üzerinden ya da hipotezle ifade etmişlerdir.

Yazmanın öğrenme üzerindeki etkisini teori ya da hipotezlerden biri Klein (1999) tarafından ortaya konmuştur. Klein (1999) yazmanın doğal yazma yoluyla, revize ederek, planlı ve metin elemanları arasında bağlantı kurma yoluyla yazma şekillerinden biri kaynak alınarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Klein (1999) tarafından ortaya konan hipotez Şekil 2’de özetlenmiştir.

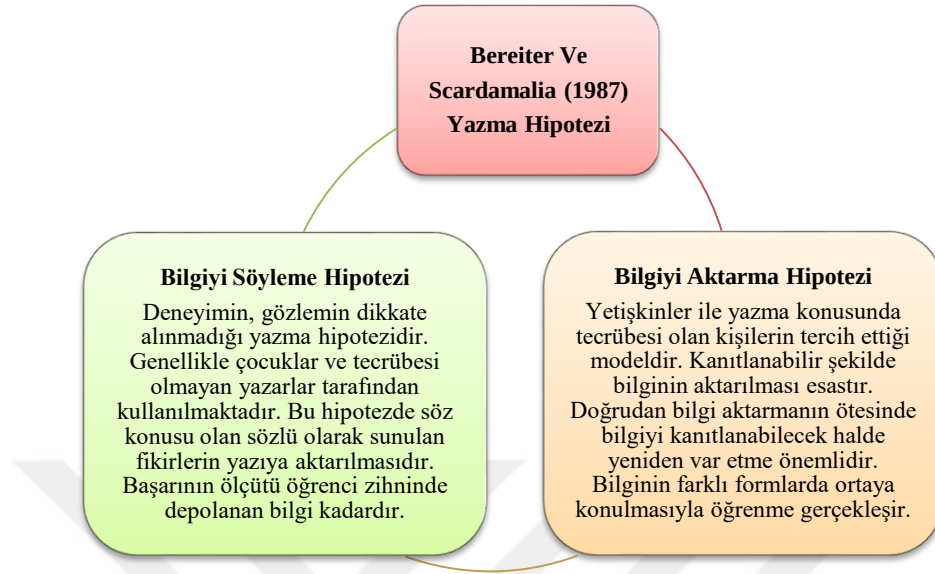
Şekil 2. Klein (1999) Yazma Hipotezi



Klein (1999) gibi yazma eylemi adına hipotez sunan başka bir araştırmacı olarak Bereiter ve Scardamalia (1987) bulunmaktadır. Bereiter ve Scardamalia’nın (1987) “think-say” (düşün-söyle) olarak da adlandırılan bilgiyi söyleme modeli kapsamında pek çok bilginin zihinde depolanıp istenilen zamanda yazıya dönüştürmek söz konusuysa bilgiyi dönüştürme modeli kapsamında içerik ve dil alanının birlikte yeni bir ürün oluşturma süreci ön plana alınmıştır. Burada esas olan var olan durum ya da bilginin yerine yazar tarafından bir içerik

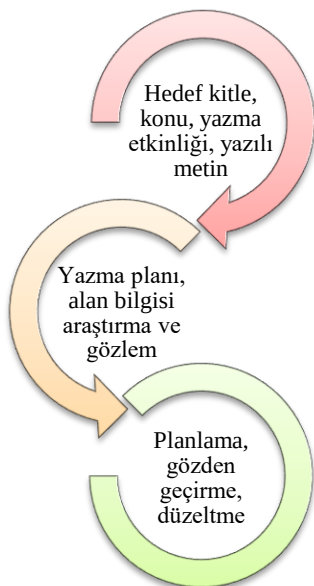
sunulması ve bunun üzerinden yazarın kendi anlayışını yansıtabilmesidir. Bahsedilen yazma hipotezi teorisi Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3. Bereiter & Scardamalia (1987) Yazma Hipotezi



Flower ve Hayes (1981)’in geliştirmiş olduğu “Bilişsel Süreç Modeli” yazma ile öğrenme üzerine ortaya konan diğer bir hipotezdir. Bu model içeriğinde planlama, dönüştürme ve değerlendirme (revize etme) boyutlarını barındırmaktadır. Burada yazma süreci, çok yönlü bir süreçtir. Hedeflenen kitleden konunun yazım planına; gerçekleştirilen gözlemden yazılan metnin gözden geçirme, düzenleme gibi son aşamasına kadar uzanır. Süreç sonunda öğrenme, bu unsurlar arasındaki ilişki neticesinde meydana gelmektedir. Bilişsel süreç modelinin unsurları arasındaki ilişki Şekil 4’te belirtilmiştir.

Şekil 4. Flower & Hayes (1981) Yazma Hipotezi



Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin; üst bilişsel becerilerden olan akıl yürütme, eleştirel düşünme, mekânsal düşünme, yaratıcı düşünme, tarihsel düşünme becerisi, bilimsel süreç becerisi, özgür-özgün düşünme vb. becerilerle birlikte bilimsel okuryazarlık, motivasyon, akademik başarı, meta-bilişsel gelişim, kavram öğretimi, özyeterlik, kalıcı öğrenme, derin öğrenmelerin, epistemolojik inançlar, derse ilişkin tutum geliştirme ile değer öğretiminde öğrencilere fayda sağladığı pek çok araştırma neticesinde açıklanmıştır (Akcanca & Cerrah Özsevgeç, 2019; Bahadır, 2011; Emig, 1977; Hooey & Bailey 2005; Karaçağıl, 2014; Koçak, 2013; Öz, 2015; Sinaga & Feranie, 2017; Şahin, 2019; Wright, vd., 2019). Çok çeşitli teori ve hipotezlerin yer aldığı ilkelerin temelindeki öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması öğretmen açısından da bir kısım sorumluluğu beraberinde getirmektedir (Kayaalp, 2020). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden faydalanılarak yürütülen dersler, belli bir plana bağlı kalınıp amaca yönelik olmalıdır. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini gerçekleştiren öğretmenlerin dersi alan öğrencilere sunacağı ortam verimli hale getirilmeli, etkinliklere öğrencilerin yönlendirilmesi sağlanmalıdır (Hand & Prain, 2002; Kieft, vd., 2006).

Hand ve Prain'in (1996) derslerde kullanılacak ÖAY etkinliklerini seçerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlattıkları modelde amaç, konu, yazma türü, yazılan kişi, yazının hangi yöntemle üretileceğinden oluşan bileşenler yazma etkinliğini oluşturmaktadır. Diyagram, yönerge, açıklama, mektup, el yazısı, hikâye, broşür, günlük, şiir, rapor, poster ve kavram haritaları gibi türler modelde yer alan yazma türleridir (Aktepe, 2020). Şekil 5' de özetlenen model matematik ve fen bilimleri derslerinde kullanılmaya daha uygun görülmüştür. Ancak ÖAY etkinlikleri doğru bir şekilde yeniden tasarlandığında sosyal bilgiler derslerinde de kullanılabilecektir.

Şekil 5. ÖAY Etkinlikleri Hazırlama Taslağı



Sosyal Bilgiler ve Öğrenme Amaçlı Yazma

Sosyal bilgiler kavramı yıllar boyunca çok farklı biçimlerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu duruma sebep olan başlıca husus sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası bir ders olmasının yanında, sosyal ve beşerî bilimlerle birlikte doğa bilimlerinin de iç içe yer almasıdır (Öztürk, 2015).

Sosyal bilgiler, problem çözme, karar verme ve vatandaşın içinde bulunduğu toplumla alakalı görevlerini öğrenmede aracılık ederek sosyal bilimlerin içinde kendine yer bulan bir disiplin olarak tanımlanabilmektedir (Çatak, 2016). Doğanay’a (2005) göre iletişim kuran, etkileşimde bulunan düşünen ve bilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinen sosyal bilgiler, bireye içinde bulunduğu evreni tanıtan bir disiplin konumundadır. Sosyal bilgiler üzerine yapılan en kapsamlı tanım 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında karşımıza çıkmıştır. Bu tanıma göre “Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, psikoloji, felsefe, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ile vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan, öğrenme alanlarının bir ünite veya bir tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” (MEB, 2005).

Öztürk’e (2015) göre sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin sahip olduğu bilgi ile yöntemleri harmanlayarak evrenin değişen koşullarında problem çözebilen, karar verme becerisine sahip, etkin yurttaşlar yetiştiren bir öğretim programıdır.

Kayaalp (2020), sosyal bilgileri tanımlarken kısa ucu insanın sahip olduğu beceri, değerler merkezi olan, sosyal ve beşerî bilimlere ait bilgilerin yer aldığı uzun ucu ise bu merkez etrafında daire çizen bir pergele benzetmiştir. Bu sayede bilgi, beceri ile değer, sosyal bilgiler kavramı içerisinde yerleşerek, öğrenenin hedeflenen vatandaşlık seviyesine ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Sosyal bilgiler temelinde insanın yer aldığı (Zarillo, 2016) bir alan olarak insanı ilgilendiren her bilgiyi içerisinde barındırmaktadır. Yine insanın gelişim sürecinde temeli oluşturan bilgi kaynaklarını öğrenciye kazandırmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlayan yapılandırmacılık yaklaşımı olarak ifade edilen öğrenci merkezli yaklaşımın temeli üzerine kurulmuştur. Programın özünü, bilginin değerlendirilmesinin ötesinde bilgiyi daha anlamlı ve işlevsel hale getirme düşüncesi oluşturmaktadır (Ay, 2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temelinde öğrenciye beceri kazandırma amacı bulunmaktadır. Kazandırılması amaçlanan beceriler sosyal bilgiler dersi öğretim programında “araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, çevre okuryazarlığı, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, empati, girişimcilik, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, gözlem, iletişim, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, işbirliği, karar verme, kanıt kullanma, medya okuryazarlığı, mekân algılama, konum analizi, özdenetim, problem çözme, sosyal katılım, politik okuryazarlık, yenilikçi düşünme, tablo, grafik, diyagram çizme ile yorumlama, Türkçeyi doğru ve güzel, etkili kullanma ile zaman ve kronolojiyi algılama” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının, sorumluluk sahibi, yaşadığı toplumun kültürel değerlerine uyum sağlayabilen, kendi başına karar verebilecek kararlılığa sahip, iyi vatandaş yetiştirme amacı, öğrenende toplumun benimsemiş olduğu değerlerle kazanılması hedeflenen becerileri bütünleştirmenin asıl hedef olduğunu göstermektedir (Aladağ, 2009). Bahsedilen değerler MEB’de (2018); “adalet, bağımsızlık, aile birliğine önem verme, barış, çalışkanlık, bilimsellik, dayanışma, dürüstlük, duyarlılık, estetik, özgürlük, eşitlik, saygı ve sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, tasarruf, yardımseverlik” olarak belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı genelinde soyut bilgileri içermektedir. Bu durum, öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlamalarında, özellikle de ilk kademelerde karşılaşılabilecek olan zorlukları beraberinde getirmektedir. Öğrenmenin güçleştiğı bu süreçte, soyut kavramlarla kuramsal bilgiyi öğrenciye aktarmada öğrenciyi aktif hale getiren yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanılması büyük önem arz etmektedir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenmeye önemli fayda sağladığını göz önüne alındığında sosyal bilgiler dersinde derin bir öğrenme sağlayabilmek için ÖAY etkinliklerinin kullanılması öğretmenleri istenen amaca ulaştırabilecektir.

Eğitim-öğretim sürecinde ÖAY etkinliklerinin kullanılması sayesinde öğrenciler derse daha motivasyonlu şekilde katılıp bilgiyi içselleştirmelerini ve bilgiye kendilerinin ulaşabilmelerini sağlayacaktır. Yine yazma etkinlikleriyle öğrenci derse etkin katılım sağlayacaktır.

Alan yazın incelenip değerlendirildiğinde, öğrenme amaçlı yazma ile ilgili yapılan çalışmaların matematik ve fen bilimleri dersleri kapsamındaki konular bağlamında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmacıların bazıları öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden Sosyal bilimler alanında da faydalanılabileceğini gösteren çalışmalar yapmışlardır (Boscolo & Carotti, 2003; Boyer, 2006; Coker & Scarboro, 1990; Kayaalp, 2020; Karaçağıl, 2014; Kieft vd., 2008; Yasul, 2019). Bahsedilen araştırmalar neticesinde, sosyal bilimler alanında kullanılan birçok farklı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden ya da tekniklerinden söz edilebilmektedir. Mektup, şiir, poster, günlük, röportaj, broşür, hayali gezi yazıları, resimli küçük sözlük, diyalog, senaryo, yapılandırılmış yazma ödevleri söz konusu tekniklerden bazılarıdır (Holbrook, 1987; Kayaalp, 2020; Parrish vd., 1985; Perkins, 2014).

Özetle etkili bir öğretim aracı olarak yazıyı kullanabilmek için gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin bilgiyi olduğu gibi aktarmanın ötesinde, onu dönüştürecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Öğrencinin gerçekleştireceği yazma çalışmalarının kişiye, öncesinde var olan öğrenmeleri ile biliş yapısının farkına vardırarak bilgiyi ifade etme kapasitesini ortaya çıkaracak şekilde planlanmış olması önemlidir.

Yazma etkinliğinin planlanması, öğrencinin zihnindeki bilgiyi nasıl işlediğini, bu bilgiyi ne şekilde biriktirdiğini ortaya çıkaracak şekilde gerçekleştirilirse amaçlanan derin öğrenmelerin varlığından söz edilebilir.

Eleştirel Düşünme ve Öğrenme Amaçlı Yazma

Sınıflar ve öğretim ortamları, gelişmekte olan dünyada toplumsal dönüşümlerin merkezinde yer alan, bu dönüşümün ve bilgi alışverişlerinin derinden hissedildiği yerlerdir. Günümüz öğretim mekanları, öğrenenleri sadece bilgiyi taşıyan birey olmanın ötesinde, sahip olunan bilgiler vasıtasıyla yeni bilgiler üreterek, bu bilgiyi dönüştürerek ve önceki bilgileri üzerine inşa ederek yeni bir ürün yaratmak için gerekli becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Kayaalp vd., 2021). Bu bağlamda öğrencinin sahip olması beklenen becerilere ulaşp, bilginin dönüştürülmesi sürecinde öğreneni desteklemek için birçok üst düzey düşünce biçimini ortaya çıkmıştır. Bu düşünce biçimlerinden biri de eleştirel düşüncedir.

Düşünme, amacın içinde bulunulan durumu anlamak olan, bu amaca yönelik, belli bir düzen içerisinde yürütülen zihinsel bir süreç olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2012;

Nickerson, 1988). Düşünme eyleminin öğrenme sürecindeki etkisi büyüktür. Olay ve kavram arasında anlamlı ilişkiler kurmaya yarayan, bu ilişkilerden sonuçlar çıkarmayı sağlayan düşünce; içerisinde araştırma, yansıtma, problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel süreçleri barındırmaktadır (Alper, 2003; Aybek, 2006).

Düşünme; gözlemler, sezgiler, deneyimler ve akıl yürütme yoluyla sahip olunan bilginin analiz edilerek değerlendirilmesi ve içinde bulunulan duruma uyarlamasını ifade etmekte iken; üst düzey düşünme kavramı, bilgilerin zihinsel işleminden geçirilerek anlam ve yapı bakımından yeniden oluşturulma sürecini anlatmaktadır (Doğanay, 2013; Özden, 2014). Bahsedilen şekilde var olan bir konu üzerinde üst düzey düşünmeden söz edebilmek için bazı üst düzey düşünme becerilerini barındırmak gerekmektedir. Bu düşünce eleştirel düşünme becerisini akıllara getirmektedir. Eleştirel düşünme bireylerin üst düzey düşünmelerini sağlayan bir beceridir.

Eleştirel düşünme, karşılaşılan sorunları çözmede bilişsel becerilerden yararlanılmasını, hareketlerde önyargısız olabilmeyi, aksi düşünenlere karşı açık olabilmeyi, desteklenmek istenen düşünceler adına ileri sürülen deliller ile tüm bunları tam haliyle açıklayabilmek adına belli işlem yapmayı gerektirmektedir (Özden, 2014). Eleştirel düşünme kavramını Doğanay (2013), benzer olmayan düşünme becerilerinin kullanılması şartı sunan, birtakım tutum ile beceriden oluşan karmaşık denilebilecek bir üst düzey düşünme biçimi olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünme ilişkili üç temel bileşeni içermektedir (Nosich, 2016). Burada ilk adım olarak karşımıza soru sorma çıkmaktadır. Konunun özüne inen, anlamlı ve konuyla alakalı sorular sormayı gerektirir. Bu basamağın öğrettiği, soru sormanın eleştirel biçimde nasıl gerçekleştirileceğidir. Sorulan soruların yanında bu soruların nasıl cevaplanacağı da eleştirel düşünmede önem taşımaktadır. Bu ifade ikinci bileşen olan soruları çözümlemeyi açıklamaktadır. Bireyin probleme nasıl yaklaşacağını bilememesi soruların çözülmesi aşamasında karşılaşılan en önemli zorluktur. Eleştirel düşünmenin son basamağı ise sonuçlara inanma bileşenidir. Bu aşama eleştirel düşünmenin bir ölçütü olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerisi, bireyin problem karşısında zihinsel gayret göstererek düşünebilmesidir (Zhang, 2003). Eleştirel düşünme becerisinin birey tarafından etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, bu becerinin öğretilerek geliştirilmesi çok önemlidir. Bu sebeple eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi önemsenmiş, kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında öğretim programlarında yerini almıştır. Bir kişi eleştirel düşünme becerisini kendi kendine kazanamaz ama beceriyle ilgili bir öğrenim gördüklerinde becerinin gelişeceği ifade edilmektedir (Scrien & Paul, 2005). Kürüm (2007) her kademedeki farklı becerilerin öğretililebileceğini, yaşa bakılmaksızın bireylerin eleştirel düşünme becerisi kazanabileceklerini belirtmiştir.

Türkiye’de de 2005 yılı itibariyle benimsenerek uygulanmaya başlayan yeni eğitim-öğretim anlayışıyla birlikte merkeze öğrenciyi koyan, öğrenmenin aktifliğinin önemsendiği, öğreneni düşünerek sorgulamaya yönlendiren, bu yönüyle de eleştirel düşünmeye daha uyan bir eğitim sistem karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2005). Eleştirel düşünmenin teşvik edilebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Kayaalp vd., 2021). Öğretim programında yer alan hedef davranışları öğrencilere kazandırmak amacıyla derslerde uygulanacak olan yöntem ve tekniklerin eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına olanak sağlayacak şekilde uyarlanması son derece önemlidir. Bu öğretim uygulamalarından biri de ÖAY etkinlikleri ile yapılan ders uygulamalarıdır.

Bilim bireyden yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmeyi beklemektedir (Hand & Prain, 2002). Bunların yanında keşfedilmeyi bekleyen pek çok şey var olduğundan, yazma bunları açığa çıkarmanın etkili bir yoludur (Flower & Hayes, 1980). Öğrenme amacıyla yazmanın kullanılması öğrencilerin derin olarak ifade edilen kavramları anlamasını, eleştirel düşünme becerisini kazanarak yeni fikirlerini ortaya çıkarabilmesini sağlar (Avcı & Akçay, 2013; Flower & Hayes, 1981; Klein, 1999; Prain & Hand, 1999).

Forsman’a (1985) göre öğrenenler farklı düşünce süreçlerini denemek için ders esnasında cesaretlendirilir, yaşa takılmaksızın önemli bilişsel kazanımlar elde edebilirler. Yazma eyleminin eleştirel düşünme becerisini nasıl geliştirdiği açık değilse de (Langer & Applebee, 1987), teorisyenlerle uygulayıcılar yazının öğrenmenin yanında eleştirel düşünmeye de katkı sağladığını kabul etmişlerdir (Herrington, 1989).

Öğrenmeye yönelik etkinliklerin odağında olan öğrenme amaçlı yazma, eleştirel düşünme becerisi ifadesinde yer alan araştırma yeteneğinin önemini vurgulayarak öğrencilerin konuyu kapsamlı olarak öğrenmelerini sağlar (Reilly, 2007).

İlgili Araştırmalar

İlgili alan yazın incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla matematik ve fen bilimleri dersleri kapsamında ele alındığı göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmacılar tarafından sosyal bilgiler alanında da öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden yararlanılabileceğini gösteren çalışmalar yürütülmüştür (Boscolo & Carotti, 2003; Boyer, 2006; Coker & Scarboro, 1990; Karaçağıl, 2014; Kayaalp, 2020; Kieft, Rijlaarsdam & Bergh, 2008; Yasul, 2019).

ÖAY ile ilgili yapılan çalışma ve çalışmalarda çıkan sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Alan Yazında ÖAY ile İlgili Yapılan Çalışmalar ve Elde Edilen Sonuçlar

Yazar(lar)/ Yayın Yılı	Sonuç(lar)
Emig (1977)	Araştırmada tartışma konusu olarak yazıyı öğrenme aracı olarak kullanıp kullanmamayı ele almış, sonuç olarak yazının öğrenmede etkili bir araç olduğu ortaya konulmuştur.
Davis (1990)	Değişkenlerini akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve akıcı yazma becerisinin oluşturduğu araştırma sonucunda akademik başarı yönünden anlamlı bir farklılık oluşmazken, kalıcılık testi ve akıcı yazma becerilerinde deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir artış oluşmuştur.
Reaves (1991)	Araştırma sonucunda yazmaya karşı tutumun alt boyutlarından “kendine güven” açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark oluşmuştur.
Ashworth (1992)	ÖAY etkinliklerinin akademik başarı ile eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ele alan araştırma neticesinde etkinliklerinin başarı üzerinde etkil olurken eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Noel (1996)	ÖAY etkinlikleri sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde kullanılmış, ÖAY etkinliklerinin öğrenci başarısında etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.
Tynjala (1998)	Yarı-deneysel olarak çalışılan araştırmada yazmanın öğrenmelere etkisini incelenmiş ve öğrenci başarısı, kavramların öğrenilmesi, eleştirel düşünme becerileri üzerinde bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.
Mason & Boscola (2000)	Fen bilimlerinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden faydalanmanın kavram öğretimi üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada, yazmanın kavram öğrenimini geliştirdiğini belirtilmiştir.
Rivard & Strav (2000)	Araştırmada konuşma ile yazmanın öğrenme üzerindeki etkisi incelenmiş ve yazmanın öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu ifade edilmiştir.
Hand & Prain (2002)	Öğrenme üzerinde çoklu yazma etkinlik etkisinin ortaya konulmaya çalışıldığı araştırmada ilgili etkinliklerinin öğrencilerin üst bilişsel becerilerine olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir.
Boscolo & Carotti (2003)	Değişkenlerinin akademik başarı ve tutum olduğu bu araştırma sonucunda; edebiyat dersine bakış açısında, öğrencilerin yazma yeterliliğine ilişkin öz algılarında ve yazmaya karşı tutumlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
Hooey & Bailey (2005)	Araştırma konusu günlük coğrafya dersinde kullanmanın mekânsal düşünme becerisi ile olan ilişkisidir. Günlük yazmanın coğrafya dersinde mekânsal becerileri geliştirdiği ortaya konulmuştur.
Atasoy & Atasoy (2013)	Yazmayı matematik dersinde kullanmanın etkisi incelenmiş, sonuçta bu etkinin pozitif yönde olduğu ifade edilmiştir.
Burke vd., (2006)	Kimya derslerinde sezgisel yazmanın etkisinin incelendiği araştırmada bu yazma türünün öğrenenler üzerinde hissedilir katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
Hohenshell & Hand (2006)	Karma yöntem in klanıldığı araştırma sonunda ÖAY etkinliklerinin akademik başarılar ve kavramların öğretimi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Tablo 1. (Devamı)

Kieft, vd. (2006)	Öğrenme üzerinde revize ederek yazma ile planlı yazmanın etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda planlı yazmanın revize ederek yazmadan daha etkili olduğu ifade edilmiştir.
Prain (2006)	Biyolojide hücre kavramlarının öğretilmesinde çoklu yazma tekniklerinden faydalanmanın etkileri araştırılmış, sonuç olarak deney grubu lehine anlamlı sonuca ulaşılmıştır.
Akkuş, Günel & Hand (2007)	Fen bilimleri derslerinde çoklu yazma etkinliklerin etkisinin incelendiği araştırma sonucunda akademik başarıya etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Hand, Hohenshell & Prain (2007)	Çoklu yazma etkinliklerinin biyoloji dersi kapsamında kavram öğretimindeki etkisi incelenmiş, çalışma sonucunda etkinliklerinin kavram öğretiminde etkili olduğu ortaya konulmuştur.
Hand, vd. (2007)	Kimya öğretiminde öğrenme amaçlı yazmanın etkisi incelenmiş, anlamlı bir etkinin bulunduğu tespit edilmiştir.
Klein, Picante Cimini & Williams (2007)	Bilimsel yazmanın öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmacılar, önemli etkilerin bulunduğunu ifade etmiştir.
Pock, Burke, Greenbowe & Hand (2007)	Araştırma fen bilimleri dersinde sezgisel yazmanın etkisini incelemiş ve sonuçta önemli etkilerin bulunduğuna işaret edilmiştir.
Reilly (2007)	ÖAY etkinliklerinin avantaj ve dezavantajları üzerinde durulan araştırma matematik dersi kapsamında uygulanmış, sonucunda yazma etkinliklerinin öğrenmeler üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.
Dummer, vd. (2008)	Yansıtıcı günlüklerin kullanıldığı araştırmada coğrafya eğitiminde derin öğrenmeler geliştirilerek değerlendirilmesindeki etkisi araştırılmış, sonucunda da yansıtıcı günlük kullanmanın coğrafya eğitiminde derin öğrenmelere katkı sağladığı belirtilmiştir.
Yıldız (2009)	Araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup kullanılmış, ÖAY etkinliklerinin üniversite fizik dersinde akademik başarı üzerine incelenerek olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.
Caukin (2010)	Bu araştırma sonucunda sezgisel yazma ifadesinin akademik başarı, özyeterlilik ile epistemolojik inançların gelişiminde etkileri olduğunu belirtilmiştir.
Klein & Rose (2010)	Sonucunda yazı yazmanın öğrenme kabiliyetinin gelişimindeki olumlu etkisine ulaşılan araştırma Sosyal bilgiler dersinde yazıyı öğrenme aracı olarak kullanmıştır.
Nückles, vd. (2010)	Günlük tutmanın bilişsel öğrenmelerle ilişkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda, ders günlüğü tutmanın öğrenmeler üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade edilmiştir.
Stewart, Myers & Culley (2010)	Araştırma sonunda, ÖAY çalışmalarına katılan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre; bilgiye ulaşma, uzun süreli kalıcılık ile yazma becerileri bakımından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
Uzoğlu (2010)	Yapılan araştırmada ilköğretim fen bilimleri dersinde ÖAY etkinliklerinden özet ve şiir yazma etkinlikleri karşılaştırılmış, şiir yazar öğrencilerin özet yazarlardan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Bahadır (2011)	Fen bilimleri dersinde uygulanan araştırmada iş birliğine dayalı bilimsel mektup yazma etkinliğinin derse karşı tutum, başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçta mektup yazmanın öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal öğrenmelerine katkı sağladığı ifadesine yer verilmiştir.

Tablo 1. (devamı)

Friedman & Patterson (2011)	Karma yöntemin kullanıldığı ve değişkenlerin akademik başarı ile tutum olduğu araştırma sonucunda araştırmacılar başarı açısından kontrol grubu ile ÖAY etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Ancak, yazma etkinliklerine dair görüşleri alınan öğrencilerle öğretmenler yazmayı değerli bir öğrenme aracı olarak ifade etmişlerdir.
Öğdük (2011)	Araştırma sonucunda anlamlı farklılığın 7. Sınıf araştırma grupları arasında olduğu ancak 6.sınıflarda serbest-matematiksel ve grafiksel grupların arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı ifade edilmiştir.
Parsons (2011)	Araştırma kapsamında ÖAY etkinliklerinin akademik başarı, kavram öğretimi, meta bilişsel gelişim düzeyi üzerindeki etki incelenmiştir. Sonuç olarak ise başarı düzeyinde payı az olmakla beraber kavram öğretimi ve meta bilişsel gelişim açısından ÖAY etkinliklerinin etkili olduğu vurgulanmıştır.
Biber (2012)	Fen bilimleri öğretmenlerinin ÖAY etkinlikleri hakkındaki fikirlerinin araştırıldığı bu araştırma sonucu etkinliklere yönelik olumlu bakış açılarının varlığını ortaya koymuştur.
Çontay (2012)	Araştırma sonucunda ÖAY etkinlikleri ile ders işleyen deney grubunda yer alan öğrencilerinin ölçek puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
Slinger-Friedman & Patterson (2012).	Yazmanın öğrenenlerin algı ve değerlendirmelerine etkisi coğrafya dersi kapsamında araştırılmış, sonucunda öğrencilerin yazma için pozitif görüşler belirttiği görülmüştür.
Fry & Villagomez (2012)	Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken nitel boyutunda katılımcılar ÖAY etkinliklerini öğrenilenleri yansıtmaya olanağı sunması sebebiyle faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.
Koçak (2013)	Fen bilimleri öğretmen adayları ile yapılan çalışmada ÖAY etkinliklerinden mektup, broşür ve geleneksel yazma kullanılmış, mektup ve broşürün akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkilerinde fark bulunmazken geleneksel yazma ile ÖAY arasında fark olduğu belirtilmiştir.
Uzun & Alev (2013)	Yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğrenme mekanlarının öğrenmeler üzerindeki etkisi araştırılmış, sonuç olarak öğrencilerin başarılarında artışın olduğunu ortaya konulmuştur.
Walp (2013)	Araştırmada yansıtıcı yazmanın tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş, araştırma sonucunda yansıtıcı yazma hem tarihsel düşünme hem de eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.
Akçay, Özyurt & Bezir Akçay (2014)	Akademik başarı ve kavram öğretimi üzerinde çoklu yazma etkinliklerinin etkisi incelenmiş, etkinliklerin iki değişken üzerinde de etkili olduğu ifade edilmiştir.
Kabataş-Memiş (2014)	Araştırma üniversite öğrencilerinin geleneksel olmayan yazma türleri hakkındaki düşüncelerini incelemektedir. Sonuç olarak geleneksel olmayan yazma türleri, üniversite öğrencileri tarafından faydalı ve öğretici bulunmuştur.
Karaçağıl (2014)	ÖAY etkinliklerinin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının başarı üzerindeki etkisini inceleyen araştırma, çoklu ÖAY etkinlikleriyle yürütülen sosyal bilgiler dersi bünyesinde öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 1. (devamı)

Leffler (2014)	Araştırma, çoklu durum çalışması üzerinden öğretmenlerin ÖAY ile ilgili görüş, inanç ve durumlarını incelemektedir. Sonuç olarak ÖAY etkinliklerinin anlamlı ve derin öğrenme üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.
Uzoğlu (2014)	Araştırma öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. ÖAY etkinliklerinin başarı, adayların laboratuvar tutumları, eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ÖAY etkinliklerinin akademik başarı ile tutumda olumlu etkisi gözlenmiş ancak eleştirel düşünme becerisi üzerinde herhangi bir etki görülmemiştir.
Alharbi (2015)	ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin anlama becerileri ile kavrama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş, konuyu anlama ve kavrama becerileri öğrenme amaçlı yazma ile olumlu şekilde etkilendiği sonucuna varılmıştır.
Demirbağ, vd. (2015)	Öğretmen adaylarının sahip oldukları inanç sistemlerinin ÖAY etkinlikleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma sonucunda inanç sistemleri ile yazma etkinliklerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Ellis-Robinson (2015)	Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden şiirin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının etkisi incelenen bir doktora tezidir. Sonucunda, şiirin Sosyal Bilgiler dersinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir.
Karaca, vd. (2015)	ÖAY etkinliklerinden yansıtıcı günlüğün bilim derslerinde kullanılmasının etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenmeler üzerinde yansıtıcı günlük kullanmanın olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.
Sielaß & Washburn (2015)	Araştırmada Point, Evidence, Analysis (PEA) olarak ifade edilen bir yaklaşımı uygulayarak sosyal bilgiler dersine yazıyı entegre etmeyi amaçlanmıştır. Sonuç olarak PEA yaklaşımının sosyal bilgiler dersi kapsamında önemli olacağına vurgu yapılmıştır.
Öz (2015)	ÖAY etkinliklerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerileri ile tutum üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, ÖAY etkinliklerinin derse yönelik tutum üzerinde etkisinin bulunmadığı ancak akademik başarı, bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.
Balgopal & Wallace (2016)	Öğrencilerin ekolojik okuryazarlık düzeylerinin gelişimi üzerinde ÖAY etkinliklerinin etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak, ÖAY etkinliklerinin ekolojik okuryazarlık düzeyinin artmasında etkili olduğu vurgulanmıştır.
Doğan ve İlhan (2016)	Araştırma fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları ÖAY etkinliklerini kullanmanın, kalıcı öğrenmeler, öğrenilenleri pekiştirme üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.
Greene (2016)	ÖAY etkinliklerinden günlük kullanmanın derse yönelik tutum, özyeterlilik düzeyine etkisinin incelendiği araştırma karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda gruplar arasında istatistiksel bir fark oluşmamıştır.
Koçak & Seven (2016)	ÖAY etkinlikleriyle zenginleştirilmiş derslere yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği çalışma sonucunda adayların ÖAY etkinlikleri hakkında olumlu bir bakışa sahip oldukları ifade edilmiştir.
Tekin Aytas & Uğurel (2016)	ÖAY etkinliklerinin matematik dersinde kullanılmasının öğrenme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, öğrenme sürecinde kullanılan günlüklerin öğrenmelere katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Tablo 1. (devamı)

İncirci & Parmaksız (2016)	Karma araştırma yönteminin uygulandığı araştırma ÖAY etkinliklerinin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuç olarak, deney gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilirken; katılımcılar, ÖAY çalışmalarını değerli bulduklarını; bu çalışmaların akademik başarılarına fayda sağladığını, eski ve yeni öğrenmeler arasında bağlantı kurmaya destek olduğunu, derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini, bunların yanında da programdaki İngilizce ders saatlerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.
Arı & Yıldırım (2017)	Cebirsel ifadeler hususunda yazma aktivitelerinin akademik başarıya olan etkisi incelenmiş, söz konusu etkinliklerin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
Daşdemir (2017)	Araştırmada ÖAY etkinliklerinden mektup kullanmanın akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçta, ÖAY türlerinden mektup kullanmanın akademik başarıya etkisi görülmüş ancak, eleştirel düşünme becerisiyle derse ilişkin tutumlarda bir etkiye rastlanmamıştır.
Rouse, vd. (2017)	ÖAY etkinliklerinin öğrenme üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmak araştırma grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamıştır.
Sinaga & Feranie (2017)	Araştırma, geleneksel olmayan yazma etkinliklerinin öğrencilerin sahip olduğu kavramların bilgisi ve eleştirel düşünme becerilerindeki etkisini incelemiştir. Geleneksel sayılmayan yazma türlerinin söz konusu değişkenler üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.
Yeşildağ-Hasançebi, vd. (2017)	ÖAY etkinliklerini modern fizik konularının öğretiminde kullanılarak etkisi görülmeye çalışılmıştır. Yapılan etkinlikler sonucunda öğrenci başarısının olumlu düzeyde değiştiği görülmüştür.
Aktürk (2018)	Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını belirlemede ÖAY etkinliklerinden mektup kullanılması değerlendirilmiş, araştırma sonucunda mektup kullanmanın kavram yanlışlarının tespitinde etkili bir yol olduğu vurgulanmıştır.
Alkış-Küçükaydın (2018)	Araştırma karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış olup çeşitli ÖAY etkinliklerinin kullanılmasının kavram öğretimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuç, farklı ÖAY etkinliklerini derslerde kullanmanın kavram öğrenmeleri üzerinde etkili olarak açıklanmıştır.
Ay (2018)	Araştırma ortaokul beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi bünyesinde yürütülerek mektup ve şiir kullanmanın akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak ise, öğrenme amaçlı yazmanın sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrenci başarısına katkı sağladığı görülmüştür.
Ay & Başbüyük (2018)	Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖAY hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Sonuçta öğretmen adaylarının ÖAY etkinlikleri hakkındaki bilgi düzeylerine, bilgilerinin anlamlı ve kalıcı olması durumuna yer verilmiştir.
Çömen (2018)	ÖAY etkinliklerinin öğrenci başarısı ile ders motivasyonu üzerindeki etkisini incelendiği araştırmanın sonucunda, ÖAY aktivitelerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu açıklanmıştır.
Külekcı (2018)	Öğrenci akademik başarısı ve ders tutumu üzerinde hikâye yazmanın etkisi araştırılmıştır. Hikâye yazmanın öğrenmeler üzerinde olumlu etkisinin görüldüğü gözlemlenmiştir.

Tablo 1. (devamı)

Yaman (2018)	Kavram öğrenmeleri üzerinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin etkisi üzerinde durulan araştırmanın sonucunda, ÖAY etkinliklerin öğrenmelere olumlu katkı yaptığı belirtilmiştir.
Akkanca & Cerrah-Özsevgeç (2019)	Öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmada yansıtıcı günlüklerin başarı, yansıtıcı düşünme becerisi ve kalıcı öğrenmeler üzerinde etkili görüldüğü gözlemlenmiştir.
Kardaş (2019)	Bilimsel hikayeleri kullanmanın ilköğretim düzeyi öğrencilerinin bilim doğasını kavrama becerileri, akademik başarı ile yazma kaygısı üzerine olan etkisi incelenmiştir. Bilimsel öykü yazmanın akademik başarıya etkisinin bulunduğu araştırma sonucunda, bilimin doğasını kavramaya, yazma kaygısının engellenmesine etkisinin gerçekleşmediği ifade edilmiştir.
Köksal (2019)	ÖAY etkinliklerinden günlük ve şiirin öğrenci başarıları, kalıcılık ile derse karşı tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda derslerde yararlanılan söz konusu etkinliklerin başarı, kalıcılık, ders tutumu üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir.
Pektaş (2019)	Araştırma yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından etkisini incelemektedir. Sonuç olarak, ÖAY etkinliklerinin başarıya olumlu düzeyde etkileri izlenirken tutumlarla özyeterlilik üzerinde anlamlı bir farka ulaşılmadığı belirtilmiştir.
Pınar (2019)	ÖAY etkinliklerinden günlüğün derste kullanılmasının ders başarıları ile tutum ve kalıcılık üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ÖAY etkinliklerinin akademik başarı ile ders tutumlarında olumlu etkileri görülürken öğrenmenin kalıcılığında anlamlı bir değişimin olmadığı ifade edilmiştir.
Şahin (2019)	ÖAY ders günlüğü yazmanın öğrenci başarısına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisinin incelendiği araştırma Sosyal bilgiler dersi kapsamında yürütülmüştür. Günlük tutmanın kalıcı öğrenmeler ile öğrenci başarıları üzerinde etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Yasul (2019)	Sosyal bilgiler dersinde ÖAY aktivitelerine yer vermenin öğrenci başarıları, öğrenilen bilgilerdeki kalıcılığı ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında anlamlı etkilerinin olduğu belirtilirken, yazmaya ilişkin tutumda anlamlı bir sonucun ortaya çıkmamıştır.
Wright vd. (2019)	Araştırma fen bilimleri dersi kapsamında 6-11. Sınıf düzeyi öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak bu sınıf seviyelerinde ÖAY etkinliklerinden kullanmanın fen bilimleri dersindeki bilimsel okur yazarlık düzeyinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Aktepe (2020)	Dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde ÖAY etkinliklerinden mektubun, özetin ve poster kullanmanın akademik başarıya etkisi ile bu husustaki öğrenciler ile sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği araştırma sonucunda deney grubunun akademik başarılarının daha yüksek, öğrendiklerinin daha kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşlere bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin etkinlikleri severek yaptığı, yeniden yapmak istedikleri, öğretmenlerin ise etkinliklerin faydalı olabileceğine inanmalarına karşın etkinlikler hakkında bilgi eksikliği yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 1. (devamı)

Kayaalp (2020)	Sosyal bilgilerde uygulanan araştırmanın amacı, ÖAY etkinliklerini kullanmanın bilişsel öğrenme ve duyuşsal öğrenmeler üzerindeki etkisini belirleyerek ÖAY etkinlikleri hakkında öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Sonuçta, sosyal bilgilerde ÖAY etkinliklerini kullanmanın bilişsel öğrenmelerle duyuşsal öğrenmelerde etkili olduğunu, öğrencilerin etkinlikler sayesinde başarılarının yükseldiğini, kalıcı öğrenmeler kazanarak, demokratik yaşam hususunda farkındalık elde ettiklerini belirtmişlerdir.
Kayaalp & Şimşek (2020)	ÖAY etkinliklerini sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanan bir başka çalışmadır. Karma yöntemle yürütülen araştırma ÖAY etkinliklerinin deney grubunda başarıyı artırdığını göstermiş, grupta yer alan öğrenciler ÖAY etkinliklerini ilginç, merak uyandırıcı ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir.
Kayaalp, Meral, Şimşek & Şahin (2020)	ÖAY etkinliklerinin eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma, karma desen şeklinde Sosyal Bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçta, ÖAY etkinliklerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı şekilde fark oluşturduğu belirtilmiştir.
İspir (2021)	Araştırma, dördüncü sınıf fen bilimleri dersinin ÖAY ve model tabanlı öğrenme etkinlikleriyle yürütülerek, uygulamanın akademik başarıya etkisini ve öğrencilerle sınıf öğretmenlerinin bu etkinliklerle ilgili görüşlerini incelemektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında, araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin uygulanan etkinlikleri eğlenerek yaptıklarını göstermiştir.
İspir & Yıldız (2021)	Türkiye’de ÖAY üzerine yapılan çalışmaları meta sentez yöntemiyle inceleyen araştırma sonucu, ÖAY üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda arttığını ve akademik başarı, tutum ve ölçmeyi amaçladığını, bunların yanında çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığını ortaya koymuştur.
Kayaalp, Meral & Başcı-Namlı (2021)	ÖAY etkinliklerinin öğrenci başarıları ile öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma, yarı deneysel desen şeklinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları, ÖAY etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde akademik başarı ve öz düzenleme beceri düzeyleri kontrol grubundan daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Sonuç olarak Tablo 1’e göre yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini ele alan ulusal ve uluslararası pek çok araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrenme amaçlı yazmaya ilişkin çalışmaların yoğunlaştığı alanların öncelikle akademik başarı, kavramsal anlama, motivasyon, üst düzey düşünme becerileri, tutum ve kalıcı öğrenmeler olduğu görülmektedir. Ayrıca, matematik ve fen bilimleri alanlarında detaylı çalışılan etkinliklerin, sosyal bilgiler alanında yeterince çalışılmadığı dikkat çekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünü, araştırman deseni, uygulamanın gerçekleştirildiği çalışma grubu, veri toplama araçlarıyla veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenirliği, araştırmanın uygulama süreci, verilerin analizi, araştırma geçerliği ve güvenirliği, araştırmacı rolü ve araştırmanın etiği konusunda açıklamalar oluşturmaktadır.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılmasının akademik başarı, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve eleştirel düşünme becerisine etkisinin incelendiği araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından yarı-deneysel desen kullanılmıştır.

Genellemelerin yapılması amacı ile örneklemin geniş tutularak yapılandırılmış veri toplama araçlarının, yer aldığı nicel araştırmalar sayısal veriler üretmesinin yanında tekrar kullanılabilme şansı vermesi nedeniyle tercih edilme sıklığını artırmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2017).

Deneysel desenler, belli olan bir sistem üzerinde, seçilecek müdahalelerin araştırmacının kontrolünde, belirlenen sorunun çözümü konusunda ne derecede etkili olacağını belirlemek için kullanılmaktadır (Özmen, 2014). Deneysel desenler örneklemin rastlantısal olup olmaması (seçilme yöntemine), ön test ve son test yapılıp yapılamama, deney grupları ile kontrol grubunun varlığı bakımından gerçek, ön, yarı-deneysel desen şeklinde sınıflandırılmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2017).

Yarı-deneysel desenler var olan gruplar üzerinde grup eşleştirmesinin olduğu fakat seçkisiz atamanın bulunmadığı desenlerdir (Büyüköztürk, 2016). Bu desende seçilmiş olan tüm gruplara ön testle son test uygulanır. Ancak ön test ile son test uygulamaları arasında yapılan deneysel işlem sadece deney grubuna ya da gruplarına gerçekleştirilir (Creswell, 2017). Var olan gruplardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılmakta ve deney öncesi ve deney sonrası ölçümlerin hepsi her iki grupta da yapılır (Karasar, 2011). Bu araştırmada iki deney grubu kullanılmıştır. Deney gruplarının birinde ÖAY etkinliklerinden yazı odaklı şiir ve günlük, diğesinde ise görsel odaklı karikatür ve afiş hazırlama kullanılmıştır. Böylelikle ÖAY

etkinliklerini farklı türlerde kullanarak hangi ÖAY etkinliğinin değişkenler üzerinde daha etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılmış olan yarı-deneysel desen uygulama tasarımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı-Deneysel Modeli

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test	Kalıcılık Testi
Kontrol Grubu	Akademik	Mevcut Program	Akademik Başarı	Kalıcılık Testi
	Başarı Testi		Testi	
	Eleştirel		Eleştirel Düşünme	
	Düşünme Ölçeği		Ölçeği	
Deney Grubu 1	Akademik	Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri (Günlük, şiir)	Akademik Başarı	Kalıcılık Testi
	Başarı Testi		Testi	
	Eleştirel		Eleştirel Düşünme	
	Düşünme Ölçeği		Ölçeği	
Deney Grubu 2	Akademik	Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri (Afiş, karikatür oluşturma)	Akademik Başarı	Kalıcılık Testi
	Başarı Testi		Testi	
	Eleştirel		Eleştirel Düşünme	
	Düşünme Ölçeği		Ölçeği	

Tablo 2’ de görüldüğü gibi grupların hepsine akademik başarı testi ve eleştirel düşünme ölçeği, ön test ve son test olmak üzere uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmada iki adet deney ve bir adet kontrol grubu yer almıştır. Uygulama sürecinde birinci deney grubunun (DG₁) dersleri öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden günlük ve şiirle, ikinci deney grubunun (DG₂) dersleri öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden afiş ve karikatür oluşturma ile, kontrol grubunun (KG) dersleri ise mevcut programın ön gördüğü şekilde işlenmiştir. Bunun yanında deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerine, son testin gerçekleşmesinden üç hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Uygulamada iki deney grubunun kullanılması ile öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin hangi türlerinin öğrenme üzerinde daha etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçesinde bir ilkokulda öğrenim görmekte olan toplam 58 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Uygulama iki deney, bir kontrol grubu olmak üzere üç sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamada gruplar araştırmacı tarafından 4. sınıf şubelerinden rastgele belirlenmiştir. “Üretim, Dağıtım ve

Tüketim” ünitesinin işleme sürecinde şubelerin birinde (DG₁, n=20) öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden günlük ve şiir yazma etkinliği, diğerinde (DG₂, n=20) yine öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden afiş ve karikatür oluşturma etkinlikleri, üçüncü şubede de (KG, n=18) mevcut programın sunduğu çalışmalar yapılmıştır. Çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

Gruplar	Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
KG	Kız	10	%17.2
	Erkek	8	%13.7
DG ₁	Kız	9	%15.5
	Erkek	11	%18.9
DG ₂	Kız	11	%18.9
	Erkek	9	%13.7
TOPLAM		58	100

Deney Grupları ile Kontrol Grubunun Denkliğinin İncelenmesi

Araştırma uygulamasına başlamadan önce derslerin yürütüleceği gruplara ait ön test puanların karşılaştırılması amacıyla “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanına ait akademik başarı testi uygulanmıştır. Test verilerine ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA analizi neticesinde deney grupları ile kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına Yönelik Uygulanan One Way Anova Analizi Sonuçları*

Gruplar	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	998.814	2	499.407	1.683	.195
Grup İçi	16317.600	55	296.684		
Toplam	17316.414	57			

Tablo 4’te görülen analiz sonucuna bakıldığında, gruplarda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesindeki ABT puanlarının ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı gözlenmiştir ($F_{(2, 55)}=1.683$, $p>0.05$). Araştırmanın çalışma grubunu, aynı okulun üç farklı şubesinde yer alan öğrencilerin oluşturması sebebiyle ve analiz sonucuna göre

grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığından deney grupları ile kontrol grubunun benzer şartları taşıdığı varsayılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmaların zemini olarak tanımlanmakta, çeşitli kaynaklardan birçok yolla sağlanabilmektedir. Buradaki kaynakların seçimi veri kaynağının ya da veri kaynaklarının durumuna, verilerin özelliğine, araştırmacının sahip olduğu olanaklara bağlı biçimde değişebilmektedir (Balcı, 2010; Karasar, 2011).

Çeşitli veri toplama araçlarının birlikte kullanılması yapılan araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından katkı sağlamaktadır. Buna dayanarak bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarılar üzerindeki etkisini belirlemek için “Akademik Başarı Testi (ABT)” öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi için “Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ)” ve kalıcılık düzeyini ölçmek için “Kalıcılık Testi (KT)” kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının tümü detaylı biçimde aşağıda belirtilmiştir.

Akademik Başarı Testi

Başarı testleri, belirli bir eğitim-öğretim süreci sonunda sahip olunan bilgi, beceri ve anlama yönünden gösterdikleri ilerleyişi ölçmek için hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Kaya, 2018). Bu araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi ve kalıcılığa etkisinin ölçülmesi hedeflendiğinden program amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanındaki tüm kazanımları içeren çoktan seçmeli şeklinde akademik başarı testi hazırlanmıştır. Akademik başarı testi, araştırmacının kendisi tarafından aşağıda yer verilen süreçler izlenerek elde edilmiştir (Tan,2012).

1. Konunun belirlenmesi.

4.sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesine ait beş kazanım başarı testine dahil edilmiştir. Üniteye öğrencilerin; kaynakların sınırlılığının farkına varma, fayda ve maliyet dengesini anlama, istek ve ihtiyaçların birbirinden farklı olduğunu ayırt etme, üretim, dağıtım, tüketim, gelir, gider, bütçe, meslek ve israf gibi kavramları anlamlandırarak öğrencinin çevresinde bulunan ekonomik faaliyetleri fark etmesini sağlama, bilinçli tüketici davranışlarına sahip olma, ailesinin gelir düzeyini dikkate alarak onlarla birlikte bütçe

oluşturabilme, sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarruflu davranma kazanımları amaçlanmıştır.

2. Madde havuzu.

Araştırmacı tarafından 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı kazanımlarına uygun soru maddeleri oluşturulmuştur. Öncelikle toplam 40 sorunun yer aldığı soru havuzu hazırlanmıştır. Sorular 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, ek yardımcı kaynaklar ve çevrimiçi bir platform olan EBA incelenerek oluşturulmuştur. Çalışmanın yürütüldüğü kazanımlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Madde Havuzunu Oluşturan Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı

Kazanımlar	Soru Sayısı (Adet)
SB.4.5.1.İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.	8
SB.4.5.2.Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.	8
SB.4.5.3.Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	8
SB.4.5.4.Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.	8
SB.4.5.5.Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	8

3. Uzman görüşü alma.

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 40 soru maddesi anlaşılır olması, açıklığı, yazım kuralları, hedeflenen kazanımlara uygun olması ve bilimsel yönden değerlendirilmesi amacıyla alanında uzman bir öğretim üyesi ile o dönemde dördüncü sınıfları okutan üç sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmenine incelenmiş, görüş ve öneriler alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

4. Maddelerin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi.

Soru havuzunda yer alan 40 soru maddesi için alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve soru maddelerinin kazanımlar Bloom taksonomisine uygun olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Maddelerin kazanım, basamak ve soru adetlerinin Bloom taksonomisine göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Madde Havuzunu Oluşturan Soruların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı*

Kazanımlar	Basamakları	Soru Sayısı (Adet)
SB.4.5.1.İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.	Bilme-Kavrama	2
	Uygulama	2
	Analiz	2
	Sentez	1
	Değerlendirme	1
SB.4.5.2.Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.	Bilme-Kavrama	2
	Uygulama	1
	Analiz	2
	Sentez	1
	Değerlendirme	2
SB.4.5.3.Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	Bilme-Kavrama	1
	Uygulama	2
	Analiz	2
	Sentez	1
	Değerlendirme	2
SB.4.5.4.Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.	Bilme-Kavrama	2
	Uygulama	1
	Analiz	1
	Sentez	2
	Değerlendirme	2
SB.4.5.5.Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	Bilme-Kavrama	1
	Uygulama	2
	Analiz	2
	Sentez	1
	Değerlendirme	2

5.Testin pilot uygulaması

Madde havuzunda bulunan 40 soru 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçesindeki üç ortaokulda öğrenimine devam eden 158 beşinci sınıf öğrencisine gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan elde edilen istatistik sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Akademik Başarı Test Pilot Uygulaması Test İstatistikleri*

Akademik Ortalama	23.88
KR20	.90
Standart Sapma	8.31
Testin Güçlüğü	.58
Çarpıklık Katsayısı	-.15
Bağıl Değişim Katsayısı	34.79

Tablo 8. *Akademik Başarı Testi Pilot Uygulama Madde İstatistikleri*

Madde Numarası 1	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	
1	.81	.37	*
2	.81	.45	
3	.85	.32	
4	.65	.36	*
5	.73	.32	*
6	.79	.31	
7	.60	.37	*
8	.69	.37	*
9	.41	.37	
10	.67	.45	*
11	.49	.32	*
12	.65	.45	*
13	.59	.41	*
14	.71	.30	
15	.61	.41	*
16	.76	.32	*
17	.53	.50	*
18	.38	.51	
19	.76	.51	*
20	.63	.47	*
21	.67	.35	
22	.61	.47	*
23	.61	.00	
24	.46	.15	
25	.69	.15	
26	.51	.54	
27	.56	.50	*
28	.67	.54	*
29	.66	.56	
30	.43	.35	*
31	.49	.56	*
32	.44	.35	
33	.37	.51	
34	.27	.51	*
35	.47	.52	*
36	.29	.46	*
37	.63	.52	*
38	.52	.57	
39	.27	.49	*
40	.35	.24	*

*İşaretli maddeler teste dahil edilmiştir.

Uygulamanın tamamlanmasının ardından soruların her birinin madde güçlüğü ile madde ayırt ediciliği tespit edilmiştir. Madde güçlük indeksi, testteki maddelerin doğruluğu ve yanlışlığıyla alakalı bir değer olup uygulanan grup öğrencilerine göre maddenin zorluk ya da kolaylığının ne kadar olduğu hususunda bilgi sağlamaktadır. Madde güçlük indeksi değerinin 1.0'e yakın olması maddenin kolay yani maddeyi doğru yapan kişi sayısının çok sayıda olduğunu; 0.0'a yakın olması ise maddenin zor, yani maddeyi doğru yapan kişi sayısının az sayıda olduğunu belirtmektedir (Atılğan, 2017). Buna göre madde güçlük indeksi sıfıra doğru yaklaştıkça sorunun zorluğu artmakta, bire yaklaştıkça sorunun zorluğu azalma göstermektedir. Ölçülmesi hedeflenen özelliklerin tam manasıyla ölçülebiliyor olması, başarı testleri hazırlanırken bulunan maddelerin madde güçlük indeksleri ortalamasının 0.50 olmasına dikkat edilmesiyle mümkündür (Kan, 2017). Madde güçlük indeksleri ortalamasının 0.50 değerlerinde olması maddenin zorluk derecesinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Bu durum testin güvenilirliği ile testin geçerliğinin artmasını sağlar.

Başarı testinde yer alan maddelerin hazırlanmasında dikkate alınması gerekli olan bir diğer ölçüt, madde ayırt edicilik indeksidir. Madde ayırt edicilik indeksi, maddenin ölçülen özelliği ayırt etme seviyesinin yeterli olup olmadığını göstermektedir. Madde ayırt edicilik indeks değeri 0.30'dan az olan madde ya da maddeler ölçekten çıkarılır veya düzeltilip teste alınır (Büyüköztürk, 2011).

Yapılan madde analizi sonucunda madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri uygun olan 25 soru maddesi teste dahil edilerek "Akademik Başarı Testi (ABT)" elde edilmiştir (Ek-1). Testte yer alan soruların kazanımlara ilişkin dağılımı Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9. Akademik Başarı Testine Alınan Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı

Kazanımlar	Soru Sayısı (Adet)
SB.4.5.1.İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.	5
SB.4.5.2.Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.	5
SB.4.5.3.Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	5
SB.4.5.4.Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.	5
SB.4.5.5.Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	5

Kalıcılık Testi (KT)

Araştırmada kalıcılık testi olarak araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanmış olan akademik başarı testi kullanılmıştır. Uygulamanın son test sürecinden üç hafta geçmesinin ardından test deney grupları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanarak veriler SPSS-22 programı ile incelenmiştir.

Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ)

Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek maksadıyla Görücü (2014) tarafından geliştirilmiş olan 17 maddelik eleştirel düşünme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin 17 madde üzerinden hesaplanan güvenirlik (Cronbach Alpha) katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir boyutu ile boyutların güvenirliklerine ilişkin bilgiler Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10. *Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Boyutları ve Güvenirlikleri*

Boyutlar	Boyut Adı	Madde Sayısı	Maddeler	Güvenirlik
1.Boyut	İletişim	4	5,6,8,17	0.46
2.Boyut	Doğruyu Arama	6	1,3,7,10,13,14	0.58
3. Boyut	Özgüven	3	2,12,16	0.67
4. Boyut	Önyargı	4	4,9,11,15	0.63

5'li likert tipte düzenlenen ölçek, hiç katılmıyorum (1 puan), katılmıyorum (2 puan), kararsızım (3 puan), katılıyorum (4 puan), tamamen katılıyorum (5 puan) şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin tüm analizleri ile değerlendirmeleri sonucunda elde edilen boyutları Görücü (2014) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

İletişim: Kişinin sözlü dil ile yazılı dili iyi denebilecek seviyede kullanarak görüşlerini doğru açıklayabilmesi, diğerlerini doğru anlayabilmesi şeklinde açıklanmaktadır.

Doğruyu Arama: En doğru sonuca ya da en doğru bilgiye ulaşmak için gösterilen her türlü gayreti açıklar.

Özgüven: Kişinin çözümlerin ya da sonucun en doğrusuna ulaşmasına ilişkin sahip olduğu inancı ifade eder.

Önyargı: Söz konusu herhangi bir olay, durum veya kişiye dair yeterince emin olmadan geliştirilen olumlu ya da olumsuz düşünciyi anlatır.

Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum ölçek puanı, ölçek orta puanı (51) ve benzer niteliklere sahip ölçeklerin puanlama aralıkları incelenerek eleştirel düşünme ölçeğinin puan aralıkları “17-34 puan aralığı: Çok düşük, 35-50 puan aralığı: Düşük 51-68 puan aralığı: Orta 69-85 puan aralığı: Yüksek” şeklinde belirlenmiştir. Ölçek Ek-5’ te sunulmuştur.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliğini arttırmak için bazı çalışmalar yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin artırılması için veri toplama araçlarının

geçerli ve güvenilir olması önemlidir. Veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği için yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir:

Verilerin güvenilirliğini arttırmak için;

1. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, akademik başarı testi ve eleştirel düşünme ölçeği hazırlanmadan önce ilgili literatürün incelenmesi
2. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, akademik başarı testi ve eleştirel düşünme ölçeğinin hazırlanması aşamasında uzman görüşlerinin alınması
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının pilot uygulamasının yapılması
4. Akademik başarı testine yönelik belirtke tablosu hazırlanıp kapsam geçerliğinin sağlanması

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının geçerliliğini arttırmak için ise;

1. İlgili literatür incelenerek öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile akademik başarı testinin hazırlanması
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testine yönelik olarak pilot uygulama yapılması ve KR-20 iç tutarlık kat sayısının hesaplanması
3. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile akademik başarı testinin, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda hazırlanması sağlanmıştır.

Uygulama

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçesinde bulunan bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, uygulama öncesinde gerçekleştirilen ön hazırlıklar ile asıl uygulama olmak üzere iki aşama şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öncesi hazırlıklar

Araştırmanın uygulama aşamasının öncesinde ilk olarak sosyal bilgiler dersinde etkili olan yöntemler dikkate alınarak hangi yöntemlerin araştırmaya konu edilmesi gerektiği ile ilgili literatür taraması öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılması, bu alanda çalışma yapılması gerektiği kararına varılmıştır (Ay, 2018; Boscolo & Carotti, 2003; Boyer, 2006; Coker & Scarboro, 1990; Karaçağıl, 2014; Kayaalp, 2020; Kayaalp & Şimşek, 2020; Kayaalp vd., 2021; Kieft, Rijlaarsdam & Bergh, 2008; Şahin, 2019; Yasul, 2019). Araştırmada kullanılması hedeflenen öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin amaca hizmet etmesi adına bu etkinliklerle ilgili gerekli alan yazın çalışması yapılmıştır (Aktepe, 2020; Emig, 1977; Hand & Prain, 2002; İspir, 2020; İspir & Yıldız, 2021; Mason & Boscolo, 2000; Yıldız, 2009).

4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelenerek dördüncü sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri alınmış ve ÖAY etkinliklerinin uygulanabilirliği ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmelerine imkân vermesi açısından uygulamanın yapılmasının uygun olacağı ünitenin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılacak olan eleştirel düşünme ölçeği için gerekli literatür taraması yapılarak Görücü (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanılması kararlaştırılmış ve gerekli izinler çevrimiçi ortamda e-posta aracılığıyla temin edilmiştir (Ek-6).

4. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesi kazanımlarına yönelik akademik başarı testi, başarı testi oluşturma yöntemlerine uyacak şekilde geliştirilmiştir (Tan, 2012).

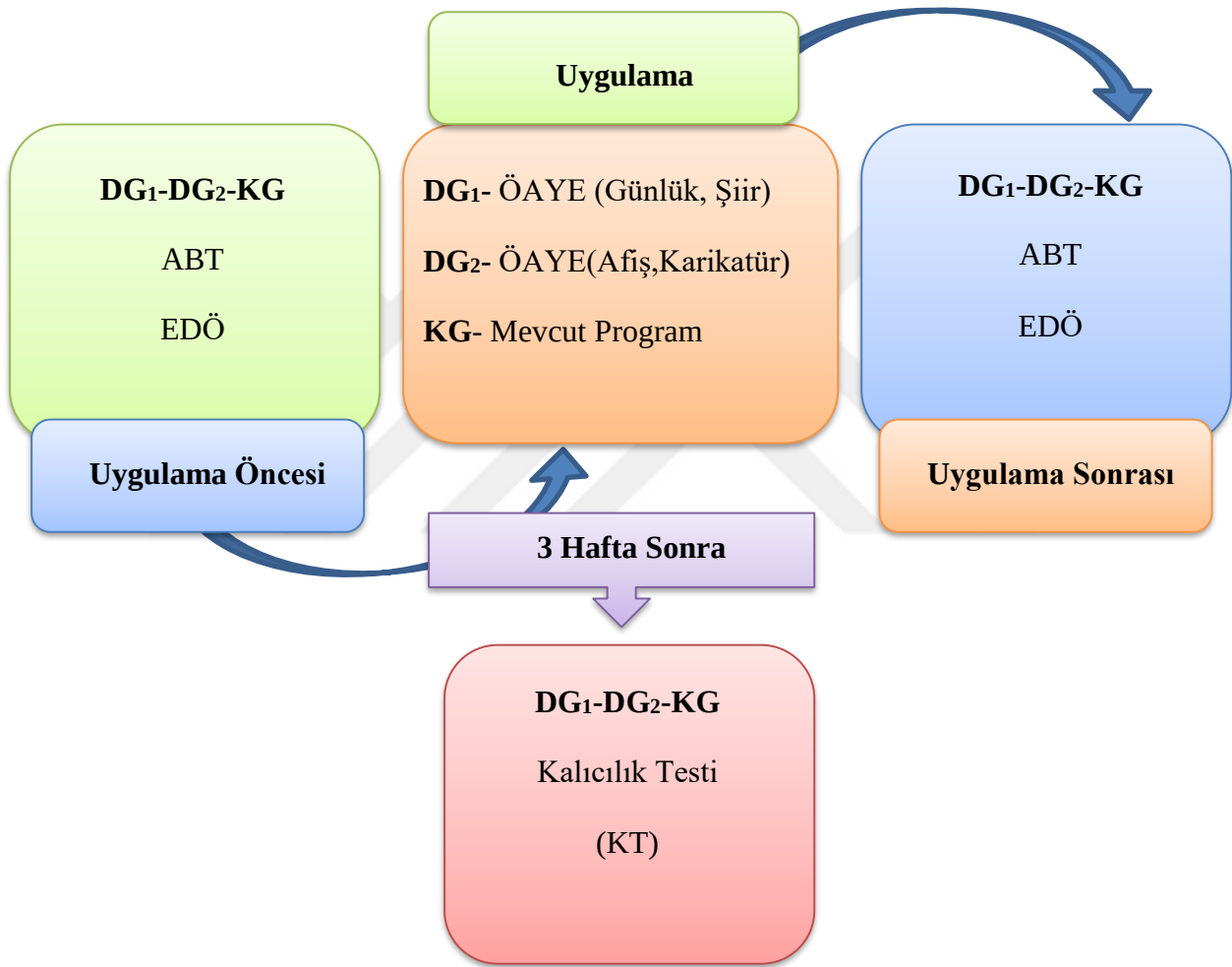
Araştırmacı tarafından milli eğitimden hem veri toplama araçlarının hazırlanmasında yapılacak pilot uygulamaların ve de asıl uygulamanın gerçekleştirileceği okul için gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasının ardından, uygulamanın yapılacağı okulun idaresi ile araştırmanın amacı ve uygulama süreci hakkında görüşmeler yapılmıştır. Uygulamanın yürütüleceği öğrenciler bilgilendirilmiş, öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden günlük ve şiir etkinlikleri uygulanan birinci deney grubu (DG₁), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden afiş ve karikatür hazırlama etkinlikleri uygulanan ikinci deney grubu (DG₂) ve mevcut programın uygulandığı kontrol grubu (KG), okuldaki üç şube arasından yansız bir şekilde seçilmiştir. Hazırlıkların tamamlanmasının ardından asıl uygulamaya başlanmıştır.

Asıl uygulama

Bu araştırma, 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesi kazanımlarına yönelik altı hafta süren nicel bir araştırmadır. Araştırmanın asıl uygulaması, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçesinde bulunan bir ilkokulun üç farklı şubesinde (DG₁, DG₂, KG) ders gören toplam 58 öğrenciyle yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesine geçmeden önce akademik başarı testi ve eleştirel düşünme ölçeği tüm gruplara uygulanmıştır. Bu araştırmada iki deney grubu oluşturularak birinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin görsel boyutu ön planda olan afiş ve karikatür hazırlama, bir diğerinde de şiir ve günlük kullanılmıştır. Deney gruplarında farklı etkinlikler kullanılarak kontrol grubunun yanı sıra deney grupları arasındaki farklılaşmaya da bakılmış, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin hangi türlerinin öğrenme üzerinde daha etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Birinci deney grubunda dersler öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden günlük ve şiir uygulanarak, ikinci deney grubunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden afiş hazırlama ve karikatür oluşturma etkinlikleri ile gerçekleştirilmiş, kontrol

grubunda ise dersler mevcut program doğrultusunda ders kitabına göre işlenmiştir. Uygulama süreci sonunda deney grupları ile kontrol grubuna tekrar akademik başarı testi ve eleştirel düşünme ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan testlerden elde edilen veriler SPSS-22 programında analiz edilerek tez raporunda grafiklerle gösterilmiştir. Uygulamanın son test sürecinden üç hafta sonra öğrencilere kalıcılık testi uygulanarak buradan alınan veriler de SPSS-22 programı bünyesinde incelenip tez raporunda grafiklerle ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Uygulama süreci Şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6. *Araştırma Uygulama Süreci Tasarımı*



Araştırmacı uygulamanın deney ve kontrol gruplarında planlı bir şekilde yürütülmesi için ders planlarının hazır hale getirilmesi, derste kullanılacak materyallerinin hazırlanması gibi uygulama sürecini etkileyecek faktörlerin birçoğuna dikkat etmiştir. Uygulamanın başlangıç haftasında öğrencilerle tanışılarak araştırma amacı hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Süreç boyunca tüm gruptaki öğrencilerin motivasyonunu düşürmeden, samimi bir dil kullanılmış, bu sayede araştırmacıdan kaynaklanması muhtemel hataların en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen ders süreçleri aşağıda detaylı bir biçimde anlatılmıştır.

Deney Grubu-1 Ders Süreci

Birinci deney grubunda 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinin öğretimi, mevcut programa ilaveten öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden olan günlük ve şiir kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde aksaklıklar olmadan düzenli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ders sürecinde ilgili öğrenme alanı konuları ile konuların öğretiminde yararlanılan etkinlikleri ve süreç sonunda hedeflenen kazanımları barındıran haftalık ders planları oluşturulmuştur. Hazırlanan plan Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Birinci Deney Grubunda Gerçekleştirilmesi Planlanan ÖAY Etkinliklerinin Uygulama Sürecine Dağılımı

Hafta	Konu	Etkinlik	Kazanımlar
1. Hafta	Araştırmanın amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.	Ön Test	
2.Hafta	İsteklerimiz, İhtiyaçlarımız	Günlük (ÖAYE) Şiir (ÖAYE)	SB.4.5.1.İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
3.Hafta	Ailemde ve Çevremde Ekonomik Faaliyetler	Günlük (ÖAYE) Şiir (ÖAYE)	SB.4.5.2.Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.
4.Hafta	Bilinçli Tüketici Olalım Belgemizi Alalım	Günlük (ÖAYE) Şiir (ÖAYE)	SB.4.5.3.Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
5.Hafta	Ayağımızı Yorganımıza Göre Uzatalım	Günlük (ÖAYE) Şiir (ÖAYE)	SB.4.5.4.Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
6.Hafta	Tüketime Evet, İsrafa Hayır	Günlük (ÖAYE) Şiir (ÖAYE)	SB.4.5.5.Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

Deney Grubu-2 Ders Süreci

İkinci deney grubunda 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinin öğretimi, mevcut programa ilaveten öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden olan afiş hazırlama ve karikatür oluşturma kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde aksaklıklar olmadan düzenli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ders sürecinde ilgili öğrenme alanı konuları ile konuların öğretiminde yararlanılan etkinlikleri ve süreç sonunda hedeflenen kazanımları barındıran haftalık ders planları oluşturulmuştur. Hazırlanan plan Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. İkinci Deney Grubunda Gerçekleştirilmesi Planlanan ÖAY Etkinliklerinin Uygulama Sürecine Dağılımı

Hafta	Konu	Etkinlik	Kazanımlar
1. Hafta	Araştırmanın amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.	Ön Test	
2.Hafta	İsteklerimiz, İhtiyaçlarımız	Afiş (ÖAYE) Karikatür (ÖAYE)	SB.4.5.1.İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
3.Hafta	Ailemde ve Çevremde Ekonomik Faaliyetler	Afiş (ÖAYE) Karikatür (ÖAYE)	SB.4.5.2.Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.
4.Hafta	Bilinçli Tüketici Olalım Belgemizi Alalım	Afiş (ÖAYE) Karikatür (ÖAYE)	SB.4.5.3.Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
5.Hafta	Ayağımızı Yorganımıza Göre Uzatalım	Afiş (ÖAYE) Karikatür (ÖAYE)	SB.4.5.4.Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
6.Hafta	Tüketime Evet, İsrafa Hayır	Afiş (ÖAYE) Karikatür (ÖAYE)	SB.4.5.5.Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

Kontrol Grubu Ders Süreci

Kontrol grubunda 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinin öğretimi araştırmacı ders kitabı üzerinden yürütülmüştür. Konunun anlatımının gerçekleştirilmesinin ardından öğrencilere konuyla alakalı anlamadıkları herhangi bir kısım bulunup bulunmadığı sorusu yöneltilip gerekli dönütler verilmiştir. Ardından konularla alakalı değerlendirme soruları öğrencilerle birlikte çözülerek süreç her hafta aynı şekilde yapılarak tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerine ölçme araçları olan akademik başarı testi, eleştirel düşünme ölçeği ile kalıcılık testi ön, son ve kalıcılık testi şeklinde uygulanmıştır. Yapılan testlere yönelik analizlerin gerçekleştirilmesi öncesinde analizlerde kullanılan parametrik testlerin varsayımlarına bakılmıştır. Çalışma gruplarından alınan verilerin normal dağılıp dağılmadığı, basıklık ve çarpıklık değerleri, histogram grafiği, normal Q-Q plot grafiği ile detrended normal Q-Q plot grafiğine bakılarak değerlendirilmiş (Can, 2017; Pallant, 2005), araştırmaya dahil olan verilerin normallğine “Shapiro-Wilks Normallik Testi” kullanılarak bakılmıştır. Araştırmalarda kullanılması hedeflenen testlerin normallğini belirlemek için grup büyüklüğü dikkate alınmaktadır. Bu büyüklüğün 50’nin

altında olması halinde Shapiro-Wilks, 50'nin üzerinde bulunması halinde de Kolmogorov-Smirnov testi, verilerin normal dağılımını kontrol etmeye yarayan iki testtir (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada grup büyüklüğü 50'nin altında olduğundan normallik testi olarak Shapiro-Wilks normallik testi dikkate alınmıştır. Shapiro-Wilks Normallik değerlerinin incelenmesinde Normallik Testi tablosundan faydalanılmıştır. Bahsedilen tabloda, Shapiro-Wilks değeri veri dağılımının normallik derecesini ölçmektedir. Analizin sonucunda elde edilen anlamlı olmayan değer, bir başka deyişle verilerin normal dağıldığının söylenebilmesi, p değerinin 0.05'in üstünde olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2015).

Shapiro-Wilk normallik testi neticesinde tüm gruplarda bulunan öğrencilerin test puanlarının normal dağıldığı görülmüştür. Araştırmada ortaya konan verilerin analizinde SPSS-22 programı kullanılmıştır. Analizlerin öncesinde elde edilen verilerin tümü SPSS-22 programına dikkatlice girilmiştir. Ardından girilen verilerde kayıp verilerin varlığı kontrol edilmiştir. Ortaya konan verilerin çözümlemesinde, yorumlanmasında ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), frekans, bağımlı grup t-Testi, One Way Anova testi gibi araçlardan faydalanılmıştır. Gruplara uygulanan son testler arasında oluşan farkın yönünü belirlemek amacıyla tercih edilen testlerden olan Tukey testi ile varyansların homojenliğinde kullanılan Levene's testi gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Bağımlı örneklem t-Testi analizleri için etki büyüklükleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda etki büyüklükleri "Eta kare" formülü kullanılarak hesaplanabilmektedir. Bağımlı örneklem t-Testi analizi için kullanılan Eta kare etki büyüklüğü değeri aşağıdaki şekilde hesaplanmaktadır:

$$\text{Eta kare} = t^2 / t^2 + (N - 1)$$

Cohen'e (1988) göre Eta kare değerini, ".01 = (küçük etki), .06 = (orta düzeyde etki) ve .14 = (büyük etki)" olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada yararlanılan veri analizi yöntemleri Tablo 13'te açıklanmıştır.

Tablo 13. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?	ABT	Bağımlı Örneklem t-Testi One Way Anova Testi
Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı üzerinde etkisi var mıdır?	KT	Bağımlı Örneklem t-Testi One Way Anova Testi
Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?	EDÖ	Bağımlı Örneklem t-Testi One Way Anova Testi

Araştırmacının Rolü

Araştırmacının araştırma sürecinde üstlendiği rol aşağıda ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir:

- Araştırmacı, süreci alanın uzmanlarıyla iletişim halinde olarak iş birliği içerisinde gerçekleştirmiştir.
- Öğrenme amaçlı yazma etkinlik materyalleri araştırmacı tarafınca hazırlanmıştır.
- Araştırmada iki deney bir kontrol grubu kullanılarak, uygulamada dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.
- Süreç boyunca araştırmacı tarafından yürütülen dersler sınıf öğretmeni tarafından gözlemlenmiştir.
- Her türlü veri araştırma süreci boyunca araştırmacı tarafından dikkatle toplanmış, bu süreçte geçerliğin, güvenilirliğin sağlanması adına gereken önlemler alınmıştır.
- Araştırmanın sonunda elde edilen tüm verilerin analiz işlemleri araştırmacı tarafından yapılarak sonuçlar ayrıntılı bir biçimde raporlaştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Etiği

Uygulama süreci başlamadan araştırmacı tarafından gerekli tüm izinler alınmış, okul idaresi, uygulama yapılan şubelerin sınıf uygulamaya katılacak öğrenciler süreç öncesinde araştırmanın amacına yönelik bilgilendirilmiştir. Uygulamaya katılacak olan her bir bireye kendilerinden elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı, olumsuz herhangi bir durumla karşılaşmayacakları belirtilmiştir. Gruplardaki öğrencilerin kimlik bilgileri ile görüntülerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Uygulamada gönüllülük esasına dayanarak öğrencilerin yaşlarının küçük olması sebebiyle öğrenci velilerinden izin alınmıştır (Ek-13).

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda sonuçların gerçekçi olup olmaması iki ölçütle değerlendirilmektedir. Bunlar geçerlik ve güvenilirlik kavramlarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Geçerlik, ölçmek istenilen bir özelliğin, doğru olarak ölçülebilme derecesini ifade etmektedir (Balcı, 2010). Burada iç ve dış geçerlik ifadeleri karşımıza çıkmaktadır. İç geçerlik, yapılan araştırmadan elde edilen bulguların elde olan gerçekle tutarlılığının ne kadar olduğuyla alakalıdır (Meral, 2018). Dış geçerlik de tüm bu araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini ifade eder (Gürbüz & Şahin, 2017).

Güvenirlik kavramı, gerçekleştirilen ölçmenin sonuçlarının birbirine benzer ortamlarda yeniden gerçekleştirilmesi durumunda yine benzer sonuçlar vermesi olarak açıklanmaktadır

(Güler vd., 2013). İç güvenilirlik, araştırma verilerinin diğer araştırmacılar tarafından kullanıldığında aynı sonuçların karşılaşılabileceğini ifade ederken dış güvenilirlik, bir araştırmada birbirine yakın koşullarda aynı sonuçlara ulaşılabilme durumudur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bilimsel araştırmalarda bahsi geçen bu iki temel ölçütün sağlanabilmesi için, araştırmacıdan yaptığı araştırmanın tüm sürecini dikkatle tasarlaması, süreç boyunca kullanılacak olan veri toplama araçlarının, araştırmanın deseninin geçerliğini, güvenilirliğini test etmesi, neticede elinde olan sonuçları ayrıntılı bir şekilde sunması istenmektedir (Meral, 2019).

Bu araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için yapılan çalışmalar Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14. *Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmalar*

Strateji	Önem	Uygulama
İç geçerlik	Çeşitleme	Çalışmada farklı veri toplama araçları kullanılmıştır
	Uzman İncelemesi	Araştırmanın konusunun belirlenmesinde, değerlendirilmesinde, araştırma amacına uygun veri toplama araçlarının geliştirilmesinde uzmanların görüş ve önerilerinden faydalanılmıştır.
	Uzun süreli etkileşim	Süreç boyunca çalışma grubu öğrencileri ile etkileşim halinde bulunulmuştur.
Dış geçerlik	Çalışma grubunun belirlenmesi	Araştırmanın çalışma grubu hedeflenen amaca uygun olarak belirlenmiştir.
	Ayrıntılı betimleme	Araştırma süreci yöntem kısmında detaylı şekilde açıklanmıştır.
İç güvenilirlik	Tutarlık	Kullanılan veri toplama araçları hazırlanırken pilot uygulamalar yapılarak akademik başarı testi ile kullanılacak diğer ölçeklerin iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.
	Uzman İncelemesi	Akademik başarı testi hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur.
Dış güvenilirlik	Araştırmanın doğrulanabilirliği	Araştırmadan elde edilen sonuçların doğrulanabilmesi toplanan verilerin tamamı, bu verilerin analizleri, çalışma ile alakalı olan tüm belgeler ile etkinlikler araştırmacı tarafınca saklanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümü, araştırma sorularına ilişkin verilerin analizi neticesinde ortaya konulan bulgular oluşturmaktadır. Bölümde veri toplama araçlarından her birine ait bulgular ayrı başlıklar altında ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenci akademik başarısındaki etkisini tespit etmek amacı ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi” araştırmanın ilk sorusu doğrultusunda deney ile kontrol gruplarında bulunan öğrencilere ön ve son test olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorusuna yönelik öncelikli olarak akademik başarı değişkeni üzerinden Shapiro-Wilks normallik testi kullanılmıştır. Araştırmalarda kullanılması hedeflenen testlerin normalliğini belirlemek için grup büyüklüğü dikkate alınmaktadır. Bu büyüklüğün 50’nin altında olması halinde Shapiro-Wilks, 50’nin üzerinde olması halinde de Kolmogorov-Smirnov testleri, verilerdeki dağılımın normalliğini kontrol etmeye yarayan iki testtir (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada grup büyüklüğü 50’nin altında olduğundan normallik testi olarak Shapiro-Wilks normallik testi dikkate alınmıştır.

Araştırmada parametrik test olarak “Bağımlı örneklem t-Testi” ile son test için gruplar arasında oluşan farklılaşmayı ortaya çıkarmak için One Way Anova Testi’nden yararlanılmıştır. Araştırmalarda grup sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda Anova, gruplar arasındaki istatistiksel farklılığın tespitinin amaçlandığı durumlarda kullanılan analiz yöntemidir (Çakan vd., 2020). İstatistiksel olarak farkın var olduğunu söyleyebilmek için testin anlamlılık düzeyi, bütün testler için .05 olarak ele alınmıştır. Yapılan One Way Anova Testi analizi sonucunda gruplara uygulanan yöntem ve tekniklerin etkisini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü, eta-kare (η^2) değerine bakılmıştır. η^2 değeri 0 ve 1 arasında değerler almaktadır ve “0.01-0.09: küçük, 0.09-0.25: orta ve 0.25 ve üzeri: büyük” etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2009; Can, 2020).

Anova Testi, çalışma grupları arasında anlamlı farkın bulunma durumunu belirlemeye çalışmasına karşın, ortaya konan farklılığın hangi grupların arasında olduğunu incelememektedir (Kayri, 2009). Grup verilerinin analizi sonucunda en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmişse, bu farkın hangi gruptan veya hangi gruplardan

kaynaklandığının tespit edilmesi için, çoklu karşılaştırma testlerinin (post hoc testi) kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada farklılaşmanın kaynağını belirlemek adına post hoc testlerinden olan Tukey Testi kullanılmıştır.

DG₁'deki Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen Deney Grubu-1 (DG₁)'deki öğrencilerin akademik başarı testinin ön ve son test puanlarına yönelik bağımlı örneklem t-Testi analizinden önce, testin varsayımı olan normallik varsayımına bakılmıştır. Varsayımın incelenmesi amacıyla grup öğrencilerinin ön, son ve fark puanlarına ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı, araştırmada yer alan öğrenci sayısı bütün gruplarda 50'den az olması sebebiyle Shapiro-Wilks normallik testi uygulanarak incelenmiş, DG₁ öğrencilerinin başarı testlerine yönelik test puanlarının dağılım normalliğine ilişkin yapılan Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. *DG₁ Akademik Başarı Test Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları*

	İstatistik	Sd	P
Ön Test	.96	20	.71
Son Test	.96	20	.56
Fark	.95	20	.44

Tablo 15 incelendiğinde, DG₁ öğrencilerine ait verilerin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları incelendiğinde [Ön test (p=.71; p>.05), Son test (p=.64; p>.05), Fark (p=.91; p>.05)] dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. DG₁'deki öğrencilerin akademik başarı testinden elde edilen verilere ait betimsel (tanımlayıcı) istatistikler Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16. *DG₁ Akademik Başarı Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler*

	N	Ort.	Ss	Min	Max
Ön Test	20	57.60	18.14	24	92
Son Test	20	71.50	15.35	44	96

Tablo 16'ya göre, DG₁ öğrencilerinin akademik başarı testlerine yönelik uygulanan ön test puanlar ortalaması ($\bar{X}$ =57,60), son test puanlar ortalaması ($\bar{X}$ =71,50)'dir. Gruptaki öğrencilerin akademik başarı testine yönelik uygulanan ön testte minimum puan 24 iken, maksimum puan 92; son teste bakıldığında minimum puan 44 iken, maksimum puan 96'dır.

DG₁ öğrencilerinin akademik başarı testi ön-son test puanlarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunma durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-Testi analizi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. DG₁ Akademik Başarı Testi Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları

	Ort.	Ss	Sd	t	p	d
Ön Test	57.60	18.14	10.96	-5.670	.000*	.628
Son Test	71.50	15.35				

Tablo 17’de açıklanan bağımlı örneklem t-Testi sonucuna göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden şiir ve günlüğün kullanıldığı DG₁ öğrencilerinin akademik başarı testi puan ortalamalarında istatistiksel yönden anlamlı fark gözlenmiştir ($t_{(19)}=-5,670$, $p<.05$). Bir başka deyişle, DG₁’de yer alan öğrencilerin uygulamaların öncesinde ve sonrasındaki akademik başarıları farklılık göstermektedir. DG₁ öğrencilerine ait ön test ve son test verilerinden elde edilen Eta kare istatistiği (.628), büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu ifade etmektedir.

DG₂’deki Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen Deney Grubu-2 (DG₂)’deki öğrencilerin akademik başarı testinin ön ve son test puanlarına yönelik bağımlı örneklem t-Testi analizinden önce, testin varsayımı olan normallik varsayımına bakılmıştır. Varsayımın incelenmesi amacıyla grup öğrencilerinin ön, son ve fark puanlarına ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı, araştırmada yer alan öğrenci sayısı bütün gruplarda 50’den az olması sebebiyle Shapiro-Wilks normallik testi uygulanarak incelenmiş, DG₂ öğrencilerinin başarı testlerine yönelik test puanlarının dağılım normalliğine ilişkin yapılan Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. DG₂ Akademik Başarı Test Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları

	İstatistik	Sd	p
Ön Test	.96	20	.55
Son Test	.90	20	.06
Fark	.97	20	.81

Tablo 18 incelendiğinde, DG₂ öğrencilerine ait verilerin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları incelendiğinde [Ön test ($p=.55$; $p>.05$), Son test ($p=.06$; $p>.05$), Fark ($p=.81$; $p>.05$)] dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. DG₂’deki öğrencilerin akademik başarı testinden elde edilen verilere ait betimsel (tanımlayıcı) istatistikler Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19. *DG₂ Akademik Başarı Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler*

	N	Ort.	Ss	Min	Max
Ön Test	20	52.60	17.08	20	80
Son Test	20	70.80	22.81	24	100

Tablo 19'a göre, DG₂ öğrencilerinin akademik başarı testlerine yönelik uygulanan ön test puanlar ortalaması ($\bar{X}=52,60$), son test puanlar ortalaması ($\bar{X}=70,80$)'dur. Gruptaki öğrencilerin akademik başarı testine yönelik uygulanan ön testte minimum test puanı 20 iken, maksimum test puanı 80; son teste bakıldığında minimum test puanı 24 iken, maksimum test puanı 100'dür.

DG₂ öğrencileri akademik başarı testi ön-son test puanlarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunma durumunu belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t-Testi analizi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. *DG₂ Akademik Başarı Testi Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

	Ort.	Ss	Sd	t	p	d
Ön Test	52.60	17.08	13.00	-6.257	.000*	.673
Son Test	70.80	22.81				

Tablo 20'de açıklanan bağımlı örneklem t-Testi sonucuna göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden karikatür ve afişin kullanıldığı DG₂ öğrencilerinin akademik başarı testi verilerinde son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t_{(19)}=-6.257$, $p<.05$). Başka bir deyişle, DG₂'de derse katılan öğrencilerin uygulamalar öncesinde ve sonrasındaki akademik başarıları farklılık göstermektedir. DG₂ öğrencilerine ait verilerden elde edilen Eta kare istatistiği (.673), büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu ifade etmektedir.

KG'daki Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen Kontrol Grubu (KG)'daki öğrencilerinin akademik başarı testi verilerine yönelik bağımlı örneklem t-Testi analizinden önce, testin varsayımı olan normallik varsayımına bakılmıştır. Varsayımın incelenmesi amacıyla grup öğrencilerinin ön, son ve fark puanlarına ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı, araştırmada yer alan öğrenci sayısı bütün gruplarda 50'den az olması sebebiyle Shapiro-Wilks normallik testi uygulanarak incelenmiş, KG öğrencilerinin başarı testlerine yönelik test puanlarının dağılım normalliğine ilişkin yapılan Shapiro-Wilks normallik testi analiz sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. *KG Akademik Başarı Test Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları*

	İstatistik	Sd	p
Ön Test	.94	18	.40
Son Test	.95	18	.50
Fark	.95	18	.47

Tablo 21 incelendiğinde, KG öğrencilerine ait verilerin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları incelendiğinde [Ön test ($p=.40$; $p>.05$), Son test ($p=.50$; $p>.05$), Fark ($p=.47$; $p>.05$)] dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. KG'deki öğrencilerin akademik başarı testinden elde edilen verilere ait betimsel (tanımlayıcı) istatistikler Tablo 22'de görülmektedir.

Tablo 22. *KG Akademik Başarı Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler*

	N	Ort.	Ss	Min	Max
Ön Test	18	47.33	16.30	20	76
Son Test	18	51.77	15.73	24	80

Tablo 22'ye göre, KG öğrencilerinin akademik başarı testlerine yönelik uygulanan ön test puanlar ortalaması ($\bar{X}=47,33$), son test puanlar ortalaması ($\bar{X}=51,77$)'dir. Gruptaki öğrencilerin akademik başarı testine yönelik uygulanan ön testte minimum puan 20 iken, maksimum puan 76; son teste bakıldığında minimum puan 24 iken, maksimum puan 80'dir.

KG öğrencileri akademik başarı testi ön-son test puanlarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunma durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-Testi analizi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. *KG Akademik Başarı Testi Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

	Ort.	Ss	Sd	t	p
Ön Test	47.33	16.30	11.05	-1.706	.106
Son Test	51.77	15.73			

Tablo 23'te açıklanan bağımlı örneklem t-Testi sonucuna göre mevcut programa göre derslerin yürütüldüğü KG öğrencilerinin akademik başarı testi puan ortalamalarında istatistiksel yönde anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t_{(17)}=-1.706$, $p>.05$).

DG₁, DG₂ ile KG'deki Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test ile Son Test Puanlar One Way Anova Testi

Araştırma verilerinin analizi yapılırken gruptaki öğrencilerin akademik başarı testi verileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda One Way Anova Testi gerçekleştirilmiştir. One Way Anova Testi

gerçekleştirilmeden varyansların homojenliği incelenmiştir. Varyansların homojenliğini belirlemek için DG₁, DG₂ ile KG öğrencilerinin akademik başarı testi ön test puanları ve son test puanlarına Levene's Testi uygulanmıştır. Uygulanan Levene's testi istatistiksel analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 24. *Levene's Test Analizi Sonuçları*

ABT	Levene's	sd1	sd2	p
Ön Test	.095	2	55	.909
Son Test	1.420	2	55	.251

Tablo 24 incelendiğinde Levene's Test analizi verileri neticesinde grupların homojen olduğu görülmüştür (Ön test, $p=.909$, $p>.05$; Son test, $p=.251$, $p>.05$). Homojenliğin tespitinin ardından gerçekleştirilen One Way Anova Testi verileri Tablo 25 ve Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 25. *DG₁, DG₂, KG Akademik Başarı Testi Ön Test Verilerine Yönelik Uygulanan One Way Anova Testi Analiz Sonuçları*

Gruplar	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	998.814	2	499.407	1.683	.195
Grup İçi	16317.600	55			
Toplam	17316.414	57			

Tablo 26. *DG₁, DG₂, KG Akademik Başarı Testi Son Test Verilerine Yönelik Uygulanan One Way Anova Testi Analiz Sonuçları*

Gruplar	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
---------	-----------------	----	--------------------	---	---

Tablo 26. (devamı)

Gruplar Arası	4663.585	2	2331.793	6.904	.002*
Grup İçi	18577.311	55	337.769		
Toplam	23240.897	57			

Tablo 25'teki One Way Anova Testi sonucuna göre DG₁ ($\bar{X}=57,60$) ile DG₂ ($\bar{X}=52,60$) ve KG ($\bar{X}=45,11$) öğrencilerine ait akademik başarı testine ait ön test puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2, 55)}=1.683$, $p>0.05$).

Tablo 26 incelendiğinde ise, DG₁ ($\bar{X}=71,50$) ile DG₂ ($\bar{X}=70,80$) ve KG ($\bar{X}=49,55$) öğrencilerine ait akademik başarı testi son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark gözlenmiştir. ($F_{(2, 55)}=6.904$, $p<0.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, eta-kare $\eta^2=.20$ olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğü değeri büyük bir etkinin varlığına işaret etmektedir. Bu farkın hangi grup ya da grupların lehine gerçekleştiğini belirlemek üzere varyansların homojen

dağılımı sebebiyle Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinden elde edilen sonuçlar Tablo 27’de açıklanmıştır.

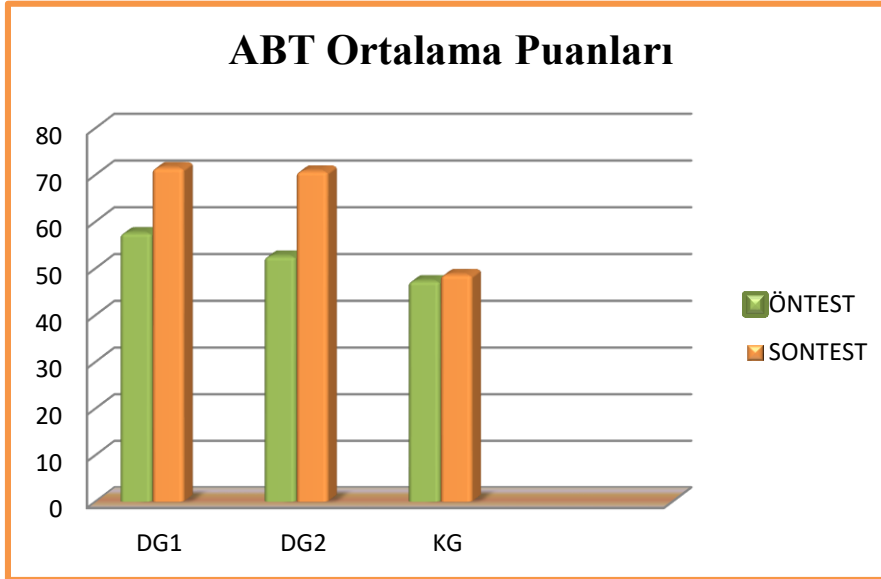
Tablo 27. *DG₁, DG₂, KG Akademik Başarı Testi Son Test Verilerine Yönelik Uygulanan Tukey Testi Analizi Sonuçları*

Gruplar	Karşılaştırılan Gruplar	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
DG ₁	DG ₂	.700	5.811	.992
	KG	19.722*	5.971	.005
DG ₂	DG ₁	-.700	5.811	.992
	KG	19.022*	5.971	.007
KG	DG ₁	-19.722*	5.971	.005
	DG ₂	-19.022*	5.971	.007

* p<.05 düzeyde anlamlı farklılığının lehine olduğu grubu göstermektedir.

Tablo 27’de yer alan deney grupları ve kontrol grubu arasındaki post hoc Tukey testi sonucu değerlendirildiğinde, son testte DG₁ ile KG ve DG₂ ile KG arasında istatistiksel açıdan görülen anlamlı farklılığın gerçekleştiği ortaya çıkmıştır [DG₁($\bar{X}$ =71,50); p=.005, DG₂($\bar{X}$ =70,80); p=.007]. Test sonucunda DG₁-DG₂ arasında bir farklılık bulunamamıştır. Grupların akademik başarı testinin ön test ortalama puanıyla son test ortalama puanları Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7. *DG₁, DG₂ ve KG Akademik Başarı Testi Ön-Son Test Ortalama Puanları*



Grupların akademik başarı testinin ön test ortalama puanıyla son test ortalama puanları karşılaştırıldığında tüm gruplardaki ortalama puanlarının arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra artışın en fazla DG₂ öğrencilerinin puan ortalamalarında bulunduğu görülmektedir. Ardından da yükselmenin sırasıyla DG₁ ve KG gruplarında gerçekleştiği dikkat çekmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini ortaya koymak için araştırmacı tarafından daha önce hazırlanmış olan akademik başarı testi kalıcılık testi olarak, araştırmanın ikinci sorusuna yönelik deney grupları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilere gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak bu kısımda öncelik olarak kalıcılığa ilişkin Shapiro-Wilks normallik testi, ardından parametrik testler içine yer alan bağımlı örneklem t-Testi ile son olarak grupların kalıcılık testi puanları arasındaki karşılaştırmayı yapabilmek için de One Way Anova testi kullanılmıştır. Burada hesaplamaların güvenilir olması açısından son test ön test, kalıcılık testi ise son test olacak şekilde SPSS programına işlenmiştir.

DG₁'deki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen Deney Grubu-1 (DG₁)'de bulunan öğrencilerin kalıcılık testi verilerine yönelik bağımlı örneklem t-Testi analizinden önce, testin varsayımı olan normallik varsayımına bakılmıştır. Varsayımın incelenmesi amacıyla grup öğrencilerinin ön, son ve fark puanlarına ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı, araştırmada yer alan öğrenci sayısı bütün gruplarda 50'den az olması sebebiyle Shapiro-Wilks normallik testi uygulanarak incelenmiş, DG₁ öğrencilerinin kalıcılık testine yönelik verilerin dağılımının normalliği için yapılan Shapiro-Wilks normallik test analizi sonuçları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. DG₁ Kalıcılık Testi Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları

	İstatistik	Sd	p
Ön Test	.96	20	.56
Son Test	.92	20	.11
Fark	.90	20	.06

Tablo 28 incelendiğinde, DG₁ öğrencilerine ait verilerin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları incelendiğinde [Ön test (p=.56; p>.05), Son test (p=.11; p>.05), Fark (p=.06; p>.05)] dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. DG₁'deki öğrencilerin ön test puanlarıyla son test puanlarına ait betimsel (tanımlayıcı) istatistikler Tablo 29'da görülmektedir.

Tablo 29. DG₁ Kalıcılık Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler

	N	Ort.	Ss	Min	Max
Ön Test	20	71.50	15.35	44	96
Son Test	20	74.00	16.11	44	96

Tablo 29'a göre, DG₁ öğrencilerinin kalıcılık testlerine yönelik uygulanan ön test puanlar ortalaması ($\bar{X}$ =71,50), son test puanlar ortalaması ($\bar{X}$ =74,00)'tür. Gruptaki öğrencilerin

kalıcılık testine yönelik uygulanan ön test ve son testte minimum puan 44 iken, maksimum puan 96'dır.

DG₁ öğrencilerinin kalıcılık testi ön test puanlarıyla son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılığın bulunma durumunu görmek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-Testi analizi sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. *DG₁ Kalıcılık Testi Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

	Ort.	Ss	Sd	t	p
Ön Test	71.50	15.35	6.28	-1.778	.000
Son Test	74.00	16.11			

Tablo 30'da açıklanan bağımlı örneklem t-Testi sonucuna göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden şiir ve günlüğün kullanıldığı DG₁ öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel yönde anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t_{(19)}=-1,778$ $p>.05$).

DG₂'deki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen Deney Grubu-2 (DG₂)'de bulunan öğrencilerin kalıcılık testi verilerine yönelik bağımlı örneklem t-Testi analizinden önce, testin varsayımı olan normallik varsayımına bakılmıştır. Varsayımın incelenmesi amacıyla grup öğrencilerinin ön, son ve fark puanlarına ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı, araştırmada yer alan öğrenci sayısı bütün gruplarda 50'den az olması sebebiyle Shapiro-Wilks normallik testi uygulanarak incelenmiş, DG₂ öğrencilerinin kalıcılık testine yönelik verilerin normal dağılımına yönelik yapılan Shapiro-Wilks normallik test analizi sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31. *DG₂ Kalıcılık Testi Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları*

	İstatistik	Sd	P
Ön Test	.90	20	.06
Son Test	.92	20	.12
Fark	.94	20	.28

Tablo 31 incelendiğinde, DG₂ öğrencilerine ait verilerin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları incelendiğinde [Ön test ($p=.06$; $p>.05$), Son test ($p=.12$; $p>.05$), Fark ($p=.28$; $p>.05$)] dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. DG₂'deki öğrencilerin ön test puanlarıyla son test puanlarına ait betimsel (tanımlayıcı) istatistikler Tablo 32'de görülmektedir.

Tablo 32. *DG₂ Kalıcılık Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler*

	N	Ort.	Ss	Min	Max
Ön Test	20	70.80	22.81	24	100
Son Test	20	69.00	23.53	20	100

Tablo 32'ye göre, DG₂ öğrencilerinin kalıcılık testlerine yönelik uygulanan ön test puanlar ortalaması ($\bar{X}=70,80$), son test puanlar ortalaması ($\bar{X}=69,00$)'dur. Gruptaki öğrencilerin kalıcılık testine yönelik uygulanan ön testte minimum puan 24, maksimum puan 100; son testte minimum puan 20, maksimum puan da 100'dür.

DG₂ öğrencilerinin kalıcılık testi ön testle son test puanları arasında istatistiksel yönde anlamlı bir farkın bulunma durumunu belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t-Testi analizi sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33. *DG₂ Kalıcılık Testi Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

	Ort.	Ss	Sd	T	P
Ön Test	70.80	22.81	10.25	.785	.442
Son Test	69.00	23.53			

Tablo 33'te açıklanan bağımlı örneklem t-Testi sonucuna göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden karikatür ve afişin kullanıldığı DG₂ öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel yönden anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t_{(19)}=.785$, $p>.05$).

KG'deki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Ön Test ile Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen Kontrol Grubu (KG)'da bulunan öğrencilerin kalıcılık testi verilerine yönelik bağımlı örneklem t-Testi analizinden önce, testin varsayımı olan normallik varsayımına bakılmıştır. Varsayımın incelenmesi amacıyla grup öğrencilerinin ön, son ve fark puanlarına ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı, araştırmada yer alan öğrenci sayısı bütün gruplarda 50'den az olması sebebiyle Shapiro-Wilks normallik testi uygulanarak incelenmiş, KG öğrencilerinin kalıcılık testine yönelik verilerin normal dağılımına yönelik yapılan Shapiro-Wilks normallik test analizi sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. *KG Kalıcılık Testi Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Sonuçları*

	İstatistik	Sd	p
Ön Test	.95	18	.50
Son Test	.96	18	.66
Fark	.90	18	.07

Tablo 34 incelendiğinde, KG öğrencilerine ait verilerin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları incelendiğinde [Ön test ($p=.50$; $p>.05$), Son test ($p=.66$; $p>.05$), Fark ($p=.07$; $p>.05$)] dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. KG'deki öğrencilerin ön test puanlarıyla son test puanlarına ait betimsel (tanımlayıcı) istatistikler Tablo 35'te görülmektedir.

Tablo 35. KG Kalıcılık Testi Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler

	N	Ort.	Ss	Min	Max
Ön Test	18	51.77	15.73	24	80
Son Test	18	48.66	19.60	16	84

Tablo 35'e göre, KG öğrencilerinin akademik başarı testlerine yönelik uygulanan ön test puanlar ortalaması ($\bar{X}=51,77$), son test puanlar ortalaması ($\bar{X}=48,66$)'dır. Gruptaki öğrencilerin kalıcılık testine yönelik uygulanan ön testte minimum test puanı 24 iken, maksimum test puanı 80; son teste bakıldığında minimum test puanı 16 iken, maksimum test puanı 84'tür.

KG öğrencilerinin kalıcılık testi ön testle son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı farklılığın bulunma durumunu belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t-Testi analizi sonuçları Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36. KG Kalıcılık Testi Ön-Son Test ve Fark Puan Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları

	Ort	Ss	Sd	T	p
Ön Test	51.77	15.71	12.61	1.046	.310
Son Test	48.66	19.60			

Tablo 36'da açıklanan bağımlı örneklem t-Testi sonucuna göre mevcut programa göre derslerin yürütüldüğü KG öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel yönden anlamlı fark gözlenmemiştir ($t_{(17)}=1.046$ $p>.05$).

DG₁, DG₂ ile KG'deki Öğrencilerin Kalıcılık Testi One Way Anova Testi

Araştırma verilerinin analizi yapılırken deney gruplar ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak One Way Anova Testi gerçekleştirilmiştir. One Way Anova Testi gerçekleştirilmeden varyansların homojenliği incelenmiştir. Varyansların homojenliğini belirlemek için DG₁, DG₂ ve KG öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarına Levene's Testi uygulanmıştır. Uygulanan Levene's testi istatistiksel analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 37. Levene's Testi Analiz Sonuçları

	Levene's	sd1	sd2	P
Kalıcılık Testi	1.753	2	55	.183

Levene's Testi verilerine göre grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (KT, $p=.183$, $p>.05$). Homojenliğin tespiti için ardından gerçekleştirilen One Way Anova Testi verileri Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. DG_1 , DG_2 , KG Kalıcılık Testi Verilerine Yönelik Uygulanan One Way Anova Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	6722.069	2	3361.034	8.404	.001
Grup İçi	21996.000	55	399.927		
Toplam	28718.069	57			

Tablo 38'deki One Way Anova Testi sonucuna göre DG_1 ($\bar{X}=74,00$) ile DG_2 ($\bar{X}=69,00$) ve KG ($\bar{X}=48,66$) öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(2, 55)}=8.404$, $p<0.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, eta-kare $\eta^2=.23$ şeklinde bulunmuştur. Etki büyüklüğü değeri küçük bir etkinin varlığına işaret etmektedir. Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine gerçekleştiğini belirlemek üzere varyansların homojen dağılması sebebiyle Tukey testi uygulanmıştır. Tukey test analizi sonuçları Tablo 39'da açıklanmıştır.

Tablo 39. DG_1 , DG_2 , KG Kalıcılık Testi Verilerine Yönelik Uygulanan Tukey Test Analizi Sonuçları

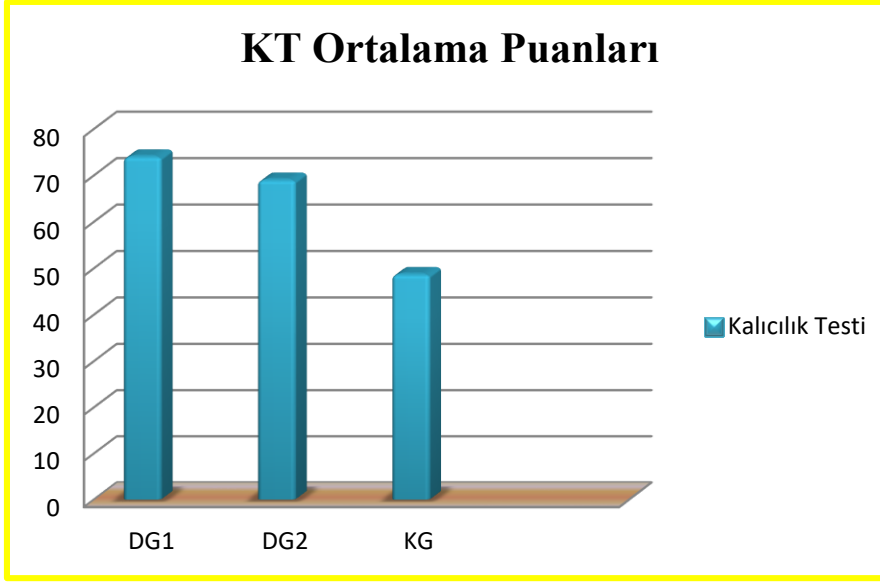
Gruplar	Karşılaştırılan Gruplar	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
DG_1	DG_2	5.00	6.323	.710
	KG	25.333*	6.497	.001
DG_2	DG_1	-5.00	6.323	.710
	KG	20.333*	6.497	.008
KG	DG_1	-25.333*	6.497	.001
	DG_2	-20.333*	6.497	.008

* $p<.05$ düzeyde anlamlı farklılığının lehine olduğu grubu göstermektedir.

Tablo 39'da yer alan deney grupları ve kontrol grubu arasındaki post hoc Tukey testi sonuçları değerlendirildiğinde, son testteki anlamlı bulunan farklılığın DG_1 ile KG ve DG_2 ile KG arasında olduğu ortaya çıkmıştır [DG_1 ($\bar{X}=74,00$); $p=.001$, DG_2 ($\bar{X}=69,00$); $p=.008$]. Test sonucunda DG_1 - DG_2 arasında bir farklılık bulunamamıştır.

Grupların kalıcılık testinin ortalama puanları Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8. DG₁, DG₂, KG Kalıcılık Testi Ön Test- Son Test Ortalama Puanları



Grupların kalıcılık testinin ön test ve son test ortalama puanları karşılaştırıldığında DG₁'e ait ortalama puanlarının yükseldiği, DG₂ ve KG ortalama puanlarının ise düştüğü görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacı ile üçüncü araştırma sorusuna ilişkin olarak deney gruplarıyla kontrol grubunda bulunan öğrencilere ön test ve son test olarak, Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ) uygulanmıştır. Araştırma üçüncü sorusuna yönelik bu bölümde öncelikle eleştirel düşünme değişkeni üzerinden Shapiro-Wilks normallik testi ve Levene's testi analiz sonuçlarının yanında betimsel (tanımlayıcı) istatistikler yer almıştır. Varsayım analizlerinin sonrasında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin üzerinde anlamlı etkisinin bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t-Testi ile son test gruplar arasındaki farklılaşmayı ve farkın kaynağını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen One Way Anova testi analizi ile post hoc Tukey testi analiz sonuçları ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

DG₁'de Bulunan Öğrencilerin EDÖ Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen Deney Grubu-1 (DG₁)'de bulunan öğrencilerin EDÖ verilerine ilişkin bağımlı örneklem t-Testi analizinden önce, testin varsayımı olan normallik varsayımına bakılmıştır. Varsayımın incelenmesi amacıyla grup öğrencilerinin ön test ve son test ile fark puanlarına ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı, araştırmada yer alan öğrenci sayısı bütün gruplarda 50'den az olması sebebiyle Shapiro-Wilks normallik testi uygulanarak

incelenmiş, DG₁ öğrencilerinin EDÖ'ne yönelik ön test, son testle fark puanlarının dağılımının normalliğine yönelik yapılan Shapiro-Wilks normallik test analizi sonuçları Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40. DG₁ EDÖ Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları

	İstatistik	Sd	p
Ön Test	.94	20	.28
Son Test	.94	20	.15
Fark	.95	20	.17

Tablo 40 incelendiğinde, DG₁ öğrencilerine ait verilerin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları incelendiğinde [Ön test ($p=.28$; $p>.05$), Son test ($p=.15$; $p>.05$), Fark ($p=.17$; $p>.05$)] dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. DG₁'de yer alan öğrencilerin ön testle son testlerdeki puanlara ait betimsel (tanımlayıcı) istatistikler Tablo 41'de görülmektedir.

Tablo 41. DG₁ EDÖ Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler

	N	Ort.	Ss	Min	Max
Ön Test	20	60.20	6.66	43	75
Son Test	20	63.45	7.67	49	75

Tablo 41'e göre, DG₁ öğrencilerinin EDÖ'ne yönelik uygulanan ön test puanlar ortalaması ($\bar{X}=60,20$), son test puanlar ortalaması ($\bar{X}=63,45$)'tir. Gruptaki öğrencilerin EDÖ'ne yönelik uygulanan ön testte minimum puan 43 iken, maksimum puan 75; son teste bakıldığında minimum puan 49 iken, maksimum puan yine 75'tir.

DG₁ öğrencilerinin eleştirel düşünme testlerinin ön testle son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunma durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-Testi analizi sonuçları Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42. DG₁ EDÖ Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları

	Ort.	Ss	Sd	T	p
Ön Test	60.20	6.66	7.73	-1.878	.076
Son Test	63.45	7.67			

Tablo 42'de açıklanan bağımlı örneklem t-Testi sonucuna göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden şiir ve günlüğün kullanıldığı DG₁ öğrencilerinin EDÖ puan ortalamalarında istatistiksel yönden anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t_{(19)}=-1.878$ $p>.05$).

DG₂'de Bulunan Öğrencilerin EDÖ Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen Deney Grubu-2 (DG₂)'de bulunan öğrencilerin EDÖ verilerine yönelik bağımlı örneklem t-Testi analizinden önce, testin varsayımı olan normallik

varsayımına bakılmıştır. Varsayımın incelenmesi amacıyla grup öğrencilerinin ön, son ve fark puanlarına ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı, araştırmada yer alan öğrenci sayısı bütün gruplarda 50’den az olması sebebiyle Shapiro-Wilks normallik testi uygulanarak incelenmiş, DG₂ öğrencilerinin EDÖ’ne yönelik verilerin dağılımının normalliğine yönelik yapılan Shapiro-Wilks normallik testi analiz sonuçları Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43. DG₂ EDÖ Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları

	İstatistik	Sd	p
Ön Test	.95	20	.25
Son Test	.92	20	.63
Fark	.95	20	.06

Tablo 43 incelendiğinde, DG₂ öğrencilerine ait verilerin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları incelendiğinde [Ön test (p=.25; p>.05), Son test (p=.63; p>.05), Fark (p=.06; p>.05)] dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. DG₂’deki öğrencilerin ön test puanlarıyla son test puanlarına ait betimsel (tanımlayıcı) istatistikler Tablo 44’te görülmektedir.

Tablo 44. DG₂ EDÖ Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler

	N	Ort.	Ss	Min	Max
Ön Test	20	61.55	9.19	44	74
Son Test	20	65.65	9.24	48	81

Tablo 44’e göre, DG₂ öğrencilerinin EDÖ’ne yönelik uygulanan ön test puanlar ortalaması ($\bar{X}$ =61,55), son test puanlar ortalaması ($\bar{X}$ =65,65)’dir. Gruptaki öğrencilerin EDÖ’ne yönelik uygulanan ön testte minimum puan 44 iken, maksimum puan 74; son teste bakıldığında minimum puan 48 iken, maksimum puan 81’dir.

DG₂ öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ön testle son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunma durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-Testi analizi sonuçları Tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 45. DG₂ EDÖ Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları

	Ort.	Ss	Sd	t	p	d
Ön Test	61.55	9.19	6.12	-2.991	.008*	.369
Son Test	65.65	9.24				

Tablo 45’te açıklanan bağımlı örneklem t-Testi sonucuna göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden karikatür ve afişin kullanıldığı DG₂ öğrencilerinin EDÖ puan ortalamalarında istatistiksel yönden anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t_{(19)}=-2.991$, $p<.05$). Bir başka deyişle, DG₂’de bulunan öğrencilerin uygulamalar öncesinde ve sonrasındaki eleştirel düşünme düzeyleri farklılık göstermektedir. DG₂ öğrencilerine ait verilerle ortaya konan Eta kare değeri (.320) büyük etki büyüklüğünü ifade etmektedir.

KG’de Bulunan Öğrencilerin EDÖ Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen Kontrol Grubu (KG)’de bulunan öğrencilerin EDÖ verilerine yönelik bağımlı örneklem t-Testi analizinden önce, testin varsayımı olan normallik varsayımına bakılmıştır. Varsayımın incelenmesi amacıyla gruptaki öğrencilere ait ön test puanlarıyla son test puanı ve fark puanına ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı, araştırmada yer alan öğrenci sayısı bütün gruplarda 50’den az olması sebebiyle Shapiro-Wilks normallik testi uygulanarak incelenmiş, KG öğrencilerinin EDÖ verilerinin normal dağılımına yönelik yapılan Shapiro-Wilks normallik test analizi sonuçları Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46. *KG EDÖ Testi Verilerine Ait Shapiro-Wilks Normallik Test Analizi Sonuçları*

	İstatistik	Sd	p
Ön Test	.95	18	.45
Son Test	.93	18	.24
Fark	.94	18	.40

Tablo 46 incelendiğinde, KG öğrencilerine ait verilerin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları incelendiğinde [(Ön test ($p=.45$; $p>.05$), Son test ($p=.24$; $p>.05$), Fark ($p=.40$; $p>.05$)] dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. KG’deki öğrencilerin ön test puanlarıyla son test puanlarına ait betimsel (tanımlayıcı) istatistikler Tablo 47’de görülmektedir.

Tablo 47. *KG EDÖ Verilerine Ait Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler*

	N	Ort.	Ss	Min	Max
Ön Test	18	61.83	6.88	51	77
Son Test	18	63.66	6.58	55	78

Tablo 47’ye göre, KG öğrencilerinin akademik başarı testlerine yönelik uygulanan ön test puanlar ortalaması ($\bar{X}=61,83$), son test puanlar ortalaması ($\bar{X}=63,66$)’dır. Gruptaki öğrencilerin EDÖ’ne yönelik uygulanan ön testte minimum test puanı 51 iken, maksimum test puanı 77; son teste bakıldığında minimum test puanı 55 iken, maksimum test puanı 78’dir.

KG öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ön testle son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunma durumunu belirlemek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-Testi analizi sonuçları Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48. *KG EDÖ Verilerine Yönelik Bağımlı Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

	Ort.	Ss	Sd	t	p
Ön Test	61.83	6.88	4.25	-1.826	.085
Son Test	63.66	6.58			

Tablo 48’de açıklanan bağımlı örneklem t-Testi sonuçlarına göre mevcut programa göre derslerin yürütüldüğü KG öğrencilerinin EDÖ puan ortalamalarında istatistiksel yönden anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t_{(17)}=-1.826$ $p>.05$).

DG₁, DG₂ ile KG’deki Öğrencilerin EDÖ Ön Test ile Son Test Puanlar One Way Anova Testi

Araştırma verilerinin analizi yapılırken gruplarda bulunan öğrencilerin EDÖ testi verileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda One Way Anova Testi gerçekleştirilmiştir. One Way Anova Testi gerçekleştirilmeden varyansların homojenliği incelenmiştir. Varyansların homojenliğini belirlemek için DG₁, DG₂ ile KG öğrencilerinin EDÖ testi ön test puanları ve son test puanlarına Levene’s Testi uygulanmıştır. Uygulanan Levene’s testi istatistiksel analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 49. Levene's Test Analizi Sonuçları

EDÖ	Levene's	sd1	sd2	p
Öntest	1.602	2	55	.21
Sontest	.975	2	55	.38

Levene’s Testi verilerine göre grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (Ön test, $p=.21$, $p>.05$; Son test, $p=.38$, $p>.05$). Homojenliğin tespitinin ardından gerçekleştirilen One Way Anova Testi verileri Tablo 50 ve Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 50. DG₁, DG₂, KG EDÖ Ön Test Verilerine Yönelik Uygulanan One Way Anova Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	29.626	2	14.813	.250	.780
Grup İçi	3256.650	55	59.212		
Toplam	3286.276	57			

Tablo 51. DG₁, DG₂, KG EDÖ Son Test Verilerine Yönelik Uygulanan One Way Anova Testi Analiz Sonuçları

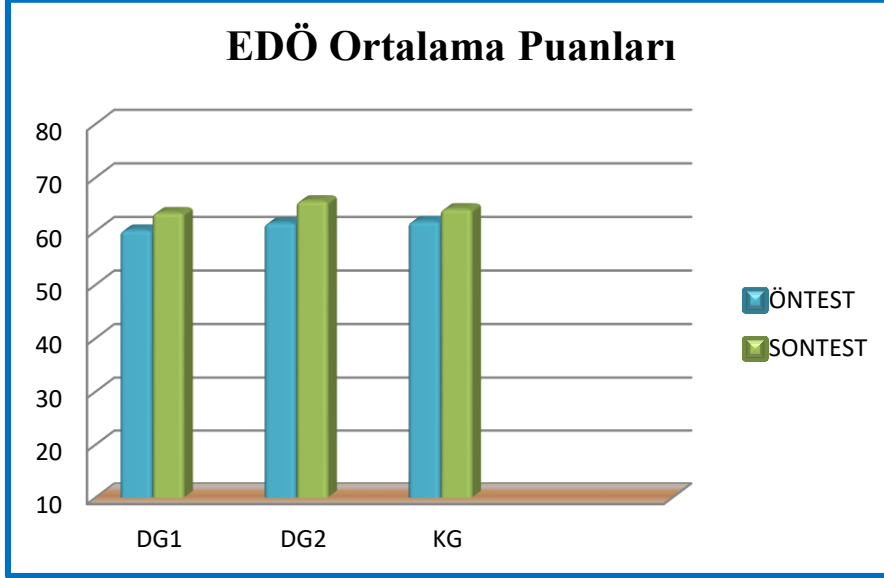
Gruplar	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	50.224	2	25.112	.402	.671
Grup İçi	3436.00	55	62.473		
Toplam	3486.224	57			

Tablo 50 ile Tablo 51’deki One Way Anova Testi sonucuna göre DG₁($\bar{X}=63,45$) ile DG₂($\bar{X}=65,65$) ve KG ($\bar{X}=63,66$) öğrencilerinin EDÖ ön test puanları ortalaması ve son test puanlar

ortalamasının istatistiksel yönden anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlenmiştir (Ön test, $F_{(2,55)}=.250$, $p>0.05$; Son test, $F_{(2,55)}=.402$, $p>0.05$).

Grupların EDÖ ön ile son test ortalama puanları Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9. Grupların Eleştirel Düşünme Ölçeği Ön-Son Test Ortalama Puanları



Grupların EDÖ ön test ve son test ortalama puanları karşılaştırıldığında tüm gruplarda ortalama puanlarının arttığı dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra en fazla artışın DG₂’da yer alan öğrencilerin puan ortalamalarında olduğu görülmektedir. Ardından da artışın sırasıyla DG₁ ve KG gruplarında gerçekleştiği dikkat çekmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışma, sonuç, önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan ÖAY etkinliklerinin öğrencilerinin akademik başarıları, öğrenmenin kalıcılığı ve eleştirel düşünme becerisine etkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda ortaya konan bulgular yorumlanmış, literatür ile ilişkilendirilmiş, araştırma sorularının her birine ait elde edilen sonuçlar ile tartışmalar başlık başlık sunulmuştur.

Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenci akademik başarısına etkisini incelemek için araştırmada uygulamaların öncesinde şiir ve günlüğün kullanıldığı DG₁, karikatür ve afişin kullanıldığı DG₂ ile mevcut programla derslerin yürütüldüğü KG öğrencilerinin ön bilgilerini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen akademik başarı testinin ortaya koyduğu bulgulara bakıldığında, her bir grup öğrencilerine ait ön test puan ortalamalarının birbirine yakın bulunduğu, DG₁, DG₂ ve KG gruplarının ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bakımdan araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarının denk olacak şekilde oluşturulduğu sonucuna ulaşılabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin benzerlik göstererek akademik başarı bakımından büyük farkların olmaması öğrencilerin uygulamalara başlama şartlarının eşitliği yönünden önem arz etmektedir.

Araştırmadan sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden şiir ve günlük kullanılarak derslerin yürütüldüğü DG₁, yine öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden karikatür ve afiş yazma etkinliklerinin kullanıldığı DG₂ öğrencilerinin son test puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde bir farklılık görülürken mevcut programın yürütüldüğü KG öğrencilerinin son test puan ortalamalarının arttığı ancak ön test puanları ile son test puanlarına ilişkin verilerin anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir. Araştırmada grupların son test puan ortalamalarına bakıldığında (DG₁, $\bar{X}$ =71,50; DG₂, $\bar{X}$ =70,80; KG, $\bar{X}$ =51,77) deney grupları, kontrol grubundan daha başarılı bir sonuç ortaya koymuştur. Deney grupları arasında da öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden şiir ve günlüğün

uygulandığı DG₁'de son test puan ortalaması daha yüksekken, karikatür ve afiş uygulanan DG₂ öğrencilerinin ön test ve son puan ortalamalar arasındaki fark puanın daha fazla olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden faydalanmak öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Ayrıca karikatür ve afiş kullanımının öğrenci akademik başarısını daha çok etkilediği görülmüştür. Bu sonuç, ÖAY etkinliklerinin görsel unsurlarla desteklenmesinin faydalı olacağını göstermektedir.

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grupları öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olmasının sebebinin, yaklaşımın ders sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamış olması, yapılan etkinlikler sayesinde öğrenme ortamının eğlenceli hale gelmesi ve öğrenci motivasyonunu diri tutması, sonuçta da derin öğrenmelerin gerçekleşmesi söylenebilir. Elde edilen bu araştırma sonucu, alan yazında ÖAY etkinliklerini kullanmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu belirten (Aktepe, 2020; Avcı, 2008; Ay, 2018; Bozat, 2014; Eker & Coşkun, 2012; İspir, 2021; Karaçağıl, 2014; Kayaalp, 2020; Yasul, 2019) bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırma ortaya koyduğu bulgular itibarıyla paralellik gösterdiği araştırmaların yanında bazı araştırma sonuçlarıyla uyumluluk sağlamamaktadır (Fry & Villagomez, 2012; Hamer, 1996; Parsons, 2011; Reaves, 1991). Bu duruma sebep olarak her ne kadar kontrol grubu öğrencileri mevcut programla ders işlese de kısmen yazma aktivitelerine maruz kalmaları gösterilmektedir.

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarı ya da öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen pek çok sayıda çalışma matematik ve fen bilimleri dersleri kapsamında ele alınsa da sosyal bilgiler dersi içeriğinde yapılan çalışmalar (Ay, 2018; Champpe, 2006; Eker & Coşkun, 2012; Hooey & Bailey, 2005; İncirci & Parmaksız, 2016; Klein & Rose, 2010; Karaçağıl, 2014; Kayaalp, 2020; Kiriş, 2009; Nejmaoui, 2019; Noel, 1996; Pektaş, 2019; 111 Robinson, 2015; Şahin, 2019; Yasul, 2019) da mevcuttur.

Kayaalp (2021), sosyal bilgiler dersinde ÖAY etkinlikleri kullanmanın öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri ile duyuşsal öğrenmelerindeki etkisini incelediği çalışmada sosyal bilgiler dersi kapsamında ÖAY etkinliklerinden faydalanmanın öğrenci akademik başarısını artırdığını, kalıcı öğrenmeler ortaya koyduğunu, bunların yanında demokratik yaşam hususunda farkındalık kazandığına vurgu yapmıştır.

Kayaalp vd. (2022), ÖAY etkinliklerinin öğrenci başarısına ve öğrencilerin yazma ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisinin analizini yapmış, araştırma kapsamında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya koymuşlardır. Çalışma, ÖAY

etkinlikleriyle yürütülen derslerin öğrenci başarıları yanında yazma ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin etkinliklerin yürütüldüğü ortamda daha aktif ve istekli olduklarını vurgulamışlardır.

Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Kalıcılığa Etkisi

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelendiği araştırmada, ÖAY etkinliklerinden şiir ve günlük kullanılarak ders işlenen DG₁, yine ÖAY etkinliklerinden karikatür ve afiş kullanılarak işlenen DG₂ ile mevcut programa uygun olarak derslerin işlendiği KG öğrencilerine ait veriler incelenmiştir. Analizlerde araştırma uygulamasının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen son test puanları ön test olarak, uygulamanın bitiminden üç hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi puanları da son test olarak işlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda tüm gruplar bazında gruplar içerisindeki değerlendirmelere bakıldığında, deney grupları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının yükseldiği görülürken, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca deney gruplarının kalıcılık testi ortalamalarının, kontrol grubunun kalıcılık testi ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır (DG₁, $\bar{X}$ =70,00; DG₂, $\bar{X}$ =69,00; KG, $\bar{X}$ =48,66) Araştırma verileri analiz edilirken grupların kalıcılık testi puanlarındaki farklılaşmaya bakılmış, yapılan analizler sonucunda deney gruplarındaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. ÖAY etkinliklerinin öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelendiği başka araştırmalarda da bu araştırmayla paralel sonuçlara ulaşılmıştır (Hohenshell & Hand, 2006; Koçak, 2013; Stewart, Myers & Culley, 2010; Şahin, 2019; Yasul, 2019).

Yasul (2019), sosyal bilgiler dersinde ÖAY etkinlikleri kullanmanın hem akademik başarıya hem öğrenmenin kalıcılığına hem de yazmaya yönelik tutuma etkisini incelediği araştırmasında, yapılan kalıcılık testi sonucunda deney grubunda yer alan öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmiştir.

ÖAY etkinliklerini uzaktan eğitim ortamında kullanarak etkisini inceleyen Kayalp vd. (2021), çalışmalarında öğrenmek için yazmanın uzaktan eğitim ortamında kullanılabilecek alternatif yöntem ve tekniklerden olabileceğini göstermiştir. Araştırmaları sonucu etkinliklerin hem öğrencileri sürece dahil etmiş hem de kalıcı öğrenmeleri sağladığını göstermiştir.

İspir (2021), ÖAY etkinliklerini fen bilimleri dersi kapsamında ele almış, sonucunda kalıcılık ortalamalarının deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bulunduğunu

belirtmiştir. Bu sonuç da ÖAY etkinliklerinin öğrenmenin kalıcılığına olan etkisini destekler niteliktedir.

Öğrenme ortamlarında ÖAY etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin eski bilgilerin üzerine yenilerini inşası ve bu bilgileri harmanlamaya çalışması şeklinde gerçekleşmektedir. Bunu yaparken öğrencinin ders başarısı artarken aynı zamanda üstbilişsel becerileri de gelişmektedir. Tüm bu yansımaların sonucunda da öğrenilen bilgiler zihinde daha uzun süre kalabilecek, derin öğrenmeler gerçekleşecektir (Akçay vd., 2014).

Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, uygulama öncesinde grupların eleştirel düşünme puanlarının ortalamalarının (DG_1 , $\bar{X}=60,20$; DG_2 , $\bar{X}=61,55$; KG , $\bar{X}=61,83$) birbirine yakın aralıklarda olduğu, EDÖ ön test puanları açısından grupların arasında anlamlı bir farklılık görülmediği ortaya konmuştur. Uygulama sonuna bakıldığında ise EDÖ puan ortalamalarının ÖAY etkinliklerinden karikatür ve afişin kullanıldığı DG_2 'de anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. EDÖ puan ortalamaları tüm gruplarda artış göstermiş ancak sadece DG_2 'de istatistiksel olarak anlamlılık gözlenmiştir. DG_2 lehine elde edilen bu sonuç, ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki sağlayabileceğini göstermektedir. ÖAY etkinliklerinden şiir ve günlüğün kullanıldığı DG_1 ve mevcut programla yürütülen KG öğrencilerinin EDÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlılık oluşmamıştır. Deney gruplarının birinde eleştirel düşünme değişkeni üzerinden anlamlı farklılık gözlenmeme sebebi olarak kullanılan ÖAY etkinlik türü gösterilebilir. Bu doğrultuda tıpkı akademik başarı değişkeninde olduğu gibi eleştirel düşünme değişkeni üzerinden değerlendirildiğinde de ÖAY etkinliklerinden görsel odaklı afiş ve karikatür kullanımının yazma odaklı şiir ve günlüğe kıyasla daha etkili olacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu önceki araştırmalardan farklıyla literatüre katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

ÖAY etkinliklerini araştırma konusu olarak alan çalışmalara bakıldığında eleştirel düşünme değişkeni üzerinde bir etki ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Kayaalp vd. (2021), sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalarında çoklu öğrenme için yazma etkinliklerinden faydalanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri üzerinde anlamlı fark yarattığını ortaya koymuşlardır. Öz (2015), ÖAY etkinliklerinde çoklu modsal betimleme kullanımını araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı şekilde arttığını gözlemlemiştir. Uluslararası literatür incelendiğinde de ÖAY etkinliklerinin eleştirel düşünme üzerinde olumlu etkilerini ortaya koyan birçok araştırmanın olduğu görülmüştür. (Burhanuddin & Ibrahim, 2019; Hooey &

Bailey, 2005; Gupta et al., 2015; Nejmaoui, 2019; Sinaga & Feranie, 2017; Stephenson & Sadler-McKnight, 2016; Walp, 2013).

Bu çalışmanın deney grubu lehine ortaya koyan sonucuyla paralellik gösteren araştırmaların olduğu gibi, aksi sonuçlar elde eden, ÖAY etkinliklerinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Daşdemir, 2017; Uzoğlu, 2014). Araştırmasında Daşdemir (2017), ÖAY etkinliklerinden sadece mektubu kullanırken, Uzoğlu (2014) da bir mektup ve günlüğü ele almıştır. Farklılığın oluşmama sebebi olarak kişide eleştirel düşünmenin geliştiğinin söylenebilmesi için ihtiyaç duyulacak zamanın uzun olduğu düşünülmektedir (Uzoğlu, 2014). Ayrıca kullanılacak olan ÖAY etkinliklerinin çeşitli hale getirilmesi de fayda sağlayabilir.

Sonuç

Bu araştırmada, ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulduğu şekildedir.

- ✓ Araştırmanın uygulandığı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında öğrencilerin ön test puanlarının istatistiksel anlamda farklılık göstermediği görülmüştür. Uygulama sonucunda gerçekleştirilen son test puanları deney grupları lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Sonuç olarak, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol gruplarında yer alan öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu sonuç, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin başarıyı artırarak anlamlı öğrenmelerin sağlanmasında etkili olacağını göstermektedir.
- ✓ Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden afiş ve karikatürün uygulandığı deney grubu puan ortalamalarının şiir ve günlüğün kullanıldığı diğer deney grubuna göre daha çok yükseldiği görülmüştür. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden afiş ve karikatür akademik başarı üzerinde şiir ve günlüğe göre daha etkili olmuştur. Bu sonuç, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri seçilirken görsel unsurların yer aldığı etkinliklerden faydalanmanın başarıyı daha da artırarak anlamlı öğrenmelerin sağlanmasındaki etkisini yükselteceğini göstermektedir.
- ✓ Araştırmada uygulanan kalıcılık testinin ANOVA analizi sonuçları deney grupları lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuç, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

- ✓ Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanıldığı deney grupları öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrenme ortamlarında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yer vermenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkin şekilde kullanabilmelerini sağladığı söylenebilir.
- ✓ Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden afiş ve karikatürün kullanıldığı deney grubunda eleştirel düşünme becerisi üzerinde şiir ve günlük kullanılan diğer deney grubunun aksine anlamlı etki meydana gelmiştir. Bu durum görsel unsurun ağırlıklı olduğu öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin diğer etkinliklerle olan farkını ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırma sonucunda ortaya konulan bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- ✓ Bu araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden şiir ve günlük ile afiş ve karikatür kullanılmıştır. Öğrenme amaçlı yazma ile ilgili yapılacak yeni araştırmalarda farklı etkinliklerden faydalanılabilir.
- ✓ Bu araştırma ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Yeni araştırmalar farklı sınıf seviyelerinde gerçekleştirilebilir.
- ✓ Bu araştırma dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrenme amaçlı yazma ile ilgili yapılacak yeni çalışmalar farklı ders ya da aynı dersin farklı öğrenme alanı üzerinde uygulanabilir.
- ✓ Bu araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarı, kalıcılık ve eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Farklı değişkenlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Bu araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin üst düzey becerilerden eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yeni araştırmalarda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin farklı üst düzey düşünme becerilerine (problem çözme, yaratıcı düşünme vb.) etkisi incelenebilir.
- ✓ Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen esas alınarak yürütülmüştür. Yapılacak yeni araştırmalarda, araştırma yöntemlerinin nitel boyutu da ele alınabilir.
- ✓ Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğretim teknolojileriyle birlikte kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, H., Özyurt, B. B., & Akçay, B. B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Akkanca, N. & Özsevgeç, L.C. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerin değerlendirilmesine yönelik görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28), 214-233. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.13>
- Akkuş, R., Günel, M., & Hand B. (2007) Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: are there differences? *International Journal of Science Education*, 29(14), 1745-1765, <https://doi:10.1080/09500690601075629>
- Aktaş, S., & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Aktepe, Z. T. (2020). *Dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin araştırılması* (Tez No. 633829) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktürk, F. (2018). *Ortaokul 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesinde mektup yazma aktivitesinin kullanılması* (Tez No. 514302) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi-Giresun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aladağ, (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeylerine etkisi* (Tez No. 278337) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alev, N. (2010). Perceived values of reading and writing in learning physics in secondary classrooms. *Scientific Research and Essays*, 5(11), 1333-1345. http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1380539799_Alev.pdf
- Alharbi, F. (2015). Writing for learning to improve students' comprehension at the college level. *English Language Teaching*, 8(5), 222–234. <https://doi:10.5539/elt.v8n5p222>
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492. <https://doi.org/10.17051/io.2014.56482>
- Alkış Küçükaydın, M. (2018). Application of writing-to-learn in science to primary school students. *Cypriot Journal of Educational Science*. 13(3), 275–287. <https://www.researchgate.net/publication/328049053>
- Alper, A. (2003). *Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi* (Tez No. 127840) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Arı, A. A., & Yıldırım, Z. (2017). Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarısına etkisi. *Social Sciences Studies Journal*, 3(12), 2011-2019.
- Arı, D. (2020). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Tez No. 618837) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ashworth, T. E. (1992). *Using writing-to-learn strategies in community college associated degree nursing programs* (osu LD5655.V856_1992.A849) [Doctoral dissertation]. <https://vtechworks.lib.vt.edu>
- Atasoy, Ş. (2013). Effect of writing-to-learn strategy on undergraduates' conceptual understanding of electrostatic effect of writing-to-learn strategy on undergraduates' conceptual understanding of electrostatics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 593-602. <https://doi:10.1007/s40299-013-0062-4>
- Atılğan, H. (2017). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (10. baskı, ss. 259-280). Anı Yayıncılık.
- Avcı, D., (2008). Fen ve teknoloji eğitiminde öğrenci günlüklerinin kullanılması, *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, s. 17-32.
- Avcı, D. E., ve Akçay, T.(2013). Fen ve teknoloji dersinde yazma etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 10(2), 48-64
- Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 486539). [Doktora Tezi, Erzincan Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ay, A., & Başbüyük, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 33-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/37685/435564>
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Tez No. 205450) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık* (2. Baskı). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aytaş, Ç. T., & Uğurel, I. (2016). Bir matematik sınıfındaki yazma aktivitelerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim*, 211, 113-146
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik, ilkeler* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2013). *Astronomi konusunun çoklu yazma etkinlikleri ve yaparak yazarak bilim öğrenme metodu kullanılarak öğretilmesinin değerlendirilmesi* (Tez No. 349126) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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* (Tez No. 295512). [Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <https://doi: 10.3200/JOEE.40.3.13-26>

- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M., & Wilkinson, M. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58. doi: 10.3102/00346543074001029
- Baş, G. (2011). Türkiye’ de eğitim programlarında yapılandırmacılık: dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, 32. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. [e- book reader version]. <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203812310>
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Biber, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazmaya dair algıları ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerini uygulama düzeyleri* (Tez No. 319665) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bor, İ. (2011). *Analitik dil felsefesinde dil, düşünce ve anlam*. Elis Yayınları.
- Boscolo, P., & Carotti, L. (2003). Does writing contribute to improving high school students’ approach to literature?. *Educational Studies in Language and Literature*, 3, 197–224.
- Boscolo, P. & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. In P. Tynjaia, L. Mason & K. Lonka (Ed.) *Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*, (Vol. 7, pp.83104). https://www.researchgate.net/publication/271429615_Writing_to_Learn_Writing_to_Transfer
- Boyer, T. L. (2006). *Writing in social studies*. *The Social Studies*, 97(4), 158-160.
- Bozat, Ö. (2014). *5. Sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi* (Tez No. 366548) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, R. (2017). *Üst bilişsel aktivite ile desteklenmiş argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının fen başarısına etkisi* (Tez No. 476111) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Burhanuddin, U. A., & Ibrahim, M. (2019). Improving critical thinking skill of preservice chemistry teacher through writing assignment. *Journal of Physics: Conference Series*, 1307(2019), 012018. doi: 10.1088/1742-6596/1307/1/012018
- Burke K. A., & Greenbowe, T. J. (2006). Implementing the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 83(7), 1032-1038. <https://doi:10.1021/ed083p1032>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi* (2. baskı). Eğitim Kitabevi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Caukin, N. S. (2010). *Science writing heurisitc: A writing-to-learn strategy and its effect on student's science achievement, science self-efficacy, and scientific epistemological view*

(UMI No. 3439048). [Doctoral Dissertation, Tennessee State University-Tennessee.]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- 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
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coker, F., & Scarboro, A. (1990). Writing to learn in upper-division sociology courses: two case studies. *Teaching Sociology*, 18(2), 218-222.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, çev. ed.). Girişim.
- Corson, D. (1990). Language across the curriculum (LAC). D. Corson (Ed.), *Language Policy Across the Curriculum*, (1st ed., pp. 72-140). Clevedon: Multilingual Matters.
- Çakan M., Çelikten S., & Gündüz T. (2020). Nicel veri analizi ve yorumlanması. B. Oral & A. Çoban (Edt.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. (1. baskı, ss. 161-203). Pegem Akademi.
- Çontay, E. G. (2012). *Geometrik cisimlerin yüzey alanları ve hacimleri konusunda yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve geometriye yönelik özyeterliliklerine etkisi* (Tez No. 469523) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çömen, H. (2018). *Fen bilimleri 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesi kapsamında öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine dayalı geliştirilen hibrid kitabın etkilerinin incelenmesi* (Tez No. 518013) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daşdemir, İ. (2017). Öğrenme amaçlı mektup yazma aktivitesinin öğrencilerin akademik başarısına, eleştirel düşünme becerilerine ve fizik tutumlarına etkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 262-269. <https://doi: 10.21733/ibad.2117>
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Uzoğlu, M. (2015). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup yazmanın 7. sınıf ışık ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel tutumlarına etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(11), 89- 103.
- Davis, B. H. (1990). *The effects of expressive writing on the social studies achievement, writing fluency, and learning retention of fourth-grade students* (UMI No. 9104761) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 187631) (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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. https://www.researchgate.net/publication/281491416_The_Relationship_between_Prospective_Teachers'_Belief_Systems_and_Writing-to-Learn
- Demircioğlu, İ. H., & Demircioğlu, E. (2015) Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel çevrenin kullanımı. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Eds.) *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (1. baskı, ss.99-111). 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. <https://doi: 10.17984/adyuebd.30690>
- Doğanay, A. (2013). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (8. baskı, ss. 304-356). Pegem Akademi.
- Duban, N. (2008, Mayıs). İlköğretim fen öğretiminde niçin sorgulamaya dayalı öğrenme? In *8th International Educational Technology Conference (IETC) Proceedings* (pp. 802-805). Eskişehir.
- Duman, B. (2010). Correlation between the graduate-students’ perception of educational philosophies and their democratic attitudes. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 132 2(2010), 5830-5834. <https://www.researchgate.net/publication/240448259>
- 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. <https://doi: 10.1080/03098260701728484>
- Duymaz, N. (2011). *Hücre konusunun öğrenilmesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanımı ve analoji üretme* (Tez No. 290591) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eker, C., & 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. <http://www.acarindex.com/index.php?sayfa=sayidetay&id=2396>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayınları. Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-28.
- 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* (UMI No. 3724673) [Doctoral Dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28 (2), 122-128.
- Erdem, A.R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Erdem, M., Şanal, S. Ö., Tanış, H., & Okur, S. (2017). Yapılandırmacılık ve öğretim tasarımı. Odabaşı, H. F., Akkoyunlu, B., & İşman, A. (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları içinde* (ss. 453-467). Tojet yayınları.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky’nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget’e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erduran-Avcı, D., & Akçay, T. (2013). Fen ve teknoloji dersinde yazma etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 48-64. <http://tused.org/index.php/tused/article/view/299>
- Erol, G. (2010). *Asit baz konusunun çoklu yazma etkinlikleri ve yaparak yazarak bilim öğrenme metodu kullanılarak öğretilmesinin değerlendirilmesi* (Tez No. 264113) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. doi: 10.2307/356600

- Forsman, S. (1985). Writing to learn means learning to think. Gere, A. R. (Edt.), *Roots in the Sawdust: Writing to Learn across the Disciplines* içinde. (1st Ed., pp. 162-175). USA, Illionis: National Council of Teachers of English.
- Friedman, V. S., & Patterson, L. M. (2011). Writing in geography: student attitudes and assessment. *Journal of Geography in Higher Deducation*, 36(2), 179-195.
- Fry, W. S., & Villagomez, A. (2012). Writing to learn: benefits and limitations. *College Teaching*, 60(4), 170-175.
- Giroux, H. A. (1978). Writing and critical thinking in the social studies. *Curriculum Inquiry* 8(4), 291-310. <https://www.jstor.org/stable/1179734?>
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Greene, T. M. (2016). *Determining Elementary Students' Mathematical Self-Efficacy and Attitudes towards Mathematics through Journal Writing* (UMI No. 10106160) [Doctoral Dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Görücü, E., (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerininokuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 356320) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gupta T., Burke K. A., Mehta A., & Greenbowe T. J., (2015), Impact of guided-inquiry-based instruction with a writing and reflection emphasis on chemistry students' critical thinking abilities, *Journal of Chemical. Education.*, 92, 32–38. doi:10.1021/ ed500059r
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (1. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Günel, M., Uzoğlu, M., & Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 379-399. <https://pdfs.semanticscholar.org/c04a/176ec7fb9dc947ead2c03c02833715420b27.pdf>
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 127-146. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/157123>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz* (4. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Hand, B., & Prain, V. (2002). Teachers Implementing writing to learn strategies in junior secondary science: A case study. *Science Education*, 86, 737–755.
- Hand, B., Wallace, W. C., & Yang, E. (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., Hohenshell, L., & Prain, V. (2006). Examining the effect of multiple writing tasks on Year 10 biology students' understandings of cell and molecular biology concepts. *Instructional Science*, 35(4), 343-373. <https://doi: 10.1007/s11251-006-9012-3>
- 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. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-005-9028-1>

- Hensberry, K. K. R., & Jacobbe, T. (2012). The effects of Polya's heuristic and diary writing on children's problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 24(1), 59-85. doi: 10.1007/s13394-012-0034-7
- Herrington, A. J. (1981). Writing to learn: writing across the diciplines. *College English*, 43(4), 379-387
- Hobson, E., & Schafermeyer, K. (1994). "Writing and critical thinking: writing to learn in large classes. *American Journal of Pharmacological Education*. 58, 423-7. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.537.8893&rep=rep1&type=pdf>
- Holbrook, H. T. (1987). Writing to learn in the social studies. *The Reading Teacher*, 41(2), 216-219.
- 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. <https://doi: 10.1080/09500690500336965>
- Homstad, T., & Thorson, H. (1996). *Using writing-to-learn activities in the foreign language classroom* (14. Baskı). Minnesota: The Center for Interdisciplinary Studies of Writing, University of Minnesota.
- Hooey, C. A., & Bailey, T. J. (2005). Journal writing and the development of spatial thinking skills, *Journal of Geography*, 104(6), 257-261. <https://doi: 10.1080/00221340508978647>
- Hopper, C. H. (1985). *Writing across the curriculum: an overview of its movement in american colleges and universities* (UMI No. 8603504) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hrina-Treharn, T. L. (2011). *Mathematically gifted students' attitudes toward writing in the math classroom: A case study* (UMI No. 3493181) [Doctoral Dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- İncirci, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). The effects of writing to learn (WTL) on academic achievement and attitude to lesson in english classes. *Universal Journal of Educational Research* 4(9), 2163-2173.
- İspir, B.,(2021). *Dördüncü sınıf basit elektrik devreleri ünitesinde öğrenme amaçlı yazma ve model tabanlı öğrenme etkinliklerinin başarıya etkisi* (Tez No. 678088) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İspir, B., & Yıldız, A. (2020). Türkiye'de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *International Journal of Society Researches on Social Sciences*, 11(41), 3398-3442. <https://doi.org/10.26466/opus.906264>
- 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. doi: 10.1080/10511970.2015.1053642
- Kabataş-Memiş, E. (2014). Students' views about the non-traditional writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 116 (2014), 1735 – 1738. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814004819>
- Kan, A. (2017). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (5. baskı, ss. 241-277). Pegem A Yayıncılık.
- Karaca, M., Oner Armagan, F., & Bektas, O. (2015). The use of the reflective diaries in science lessons from the perspectives of eighth grade students. *International Journal of*

- Karaçağıl, C. (2014). *Sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrenci akademik başarısına etkisi* (Tez No. 377621) [Yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, E., & Korkmaz, T. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı* (1. baskı). Kök Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, S. (2019). *Bilimsel hikâyelerin hücre ve organeller konusunda 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, bilimin doğasını anlama ve yazma kaygısına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 583344) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaul, M. V. (1998). *The effects of the use of writing as a teaching and learning tool on the achievement of freshman economics students* (UMI No. 9901340) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Kayaalp, F. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi* (Tez No. 623835) [Yüksek Lisans Tezi-Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kayaalp, F., Meral, E., Şimşek, U., & Şahin, İ. F. (2020). A search for a method to improve critical thinking skills in social studies teaching: Writing-to-learn. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(3), 400-430. <https://doi:10.33403/rigeo.719222>
- Kayaalp, F., Meral, E., Namlı, Z. B. (2022). An analysis of the effect of writing-to-learn activities regarding students' academic achievement and self-regulation skills in writing. *Participatory Educational Research (PER)*, 9 (1);324-348 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1512934>
- Kayaalp, F., & Şimşek, U. (2020). (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. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(10), 1242-1314.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat University Journal of Social Science*, 19(1), 5.
- Kılıç, S. (2015). Güven aralığı. *Gülhane Askeri Tıp Fakültesi*, 5(2), 92-94. <https://doi:10.5455/jmood.20150624024640>
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H.B. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 11(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
- Kiriş, A. (2009). *Tarih eğitimi ve tarihçilik mesleği: lise tarih derslerinde yazma becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesi* (Tez No. 278345) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Klein, D. P. (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 <https://doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.006>
- 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. <https://doi:10.2307/20779540>
- Koçak, G. (2013). “Tek boyutta hareket” konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulanmasının fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi (Tez No. 331715) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <http://www.ekevakademi.org/DergiArama.aspx?>
- Köksal, A. P. (2019). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki akademik başarılarına, kalıcılığa ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisi (Tez No. 582870) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kravchuk, D. A. (2015). *The effectiveness of professional development in teaching writing-to-learn strategies for science: An evaluative case study* (UMI No. 3742977) [Doctoral Dissertation, Northcentral University-Arizona]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Külekçi, Z. (2018). *Hikaye yazmanın 8. sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 543910) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi-Giresun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kürüm, D. (2007) *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Tez No. 117321) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Leffler, K. A. (2014). *Writing in the elementary science classroom: teacher beliefs and practices within a narrowing curriculum*. [Unpublished doctoral dissertation, Ball State University, Indiana]
- Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28,199-226.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. Sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Meral, E. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi* (Tez No. 524362) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Millican, B. R. (1994). *The effects of writing-to-learn tasks on achievement and attitude in mathematics* (UMI No. 9424391) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- 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. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-010-9250-3>
- Nejmaoui, N. (2019). Improving EFL learners' critical thinking skills in argumentative writing. *English Language Teaching*, 12(1), 98-109. doi: 10.5539/elt.v12n1p98
- 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. https://www.jstor.org/stable/40171246?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Nickerson, R. S. (1988). "On Improving Thinking Through Instruction", dans Review of Research in Education, 15, 3-57. <https://doi.org/10.2307/1167360>
- Noel, K. A. (1996). *Writing as a tool for learning in a grade seven social studies classroom* (UMI No. NN11820) [Doctoral Dissertation]. <https://search.proquest.com/pqdtglobal/results/D0EC3950B919480BPQ/1?accountid=17396>
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Nurnberg, D. (2017). *Writing-to-Learn in High-School Chemistry: The Effects of Using the Science Writing Heuristic to Increase Scientific Literacy* (UMI No. 10608491) [Doctoral Dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Nückles, M., Hübner, S., Dümer, S., & Renkl, A. (2010). Expertise reversal effects in writing-to-learn. *Instructional Science*, 38(3), 237-258. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9106-9>
- Oruç, Ş. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah*, [Doktora tezi. Gazi Üniversitesi-Ankara]
- Öğdük, A. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki fen ve teknoloji dersinde öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanılan modsal betimlemelerin akademik başarıya etkisi* (Tez No. 299756) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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* (Tez No. 447052) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özmen, H. (2014). Deneyisel araştırma yöntemi. M. Metin (ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (47-76). Pegem A.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, S. (2014). *Lise 1 düzeyindeki öğrencilerin modsal betimlemeleri tanıyıp öğrenme amaçlı yazmada kullanmalarının fizik dersi dalgalar ünitesindeki akademik başarıya etkisi* (Tez No. 366546) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, F., Öztürk, B., & Işık, A. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarının belirlenmesi. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 307-328. <https://www.researchgate.net/publication/312038760>
- Özyurt, B. B. (2011). *Canlılarda üreme büyüme ve gelişme ünitesinin çoklu yazma etkinlikleri kullanılarak öğretilmesinin değerlendirilmesi* (Tez No.298540) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pamuk, A., & Alabaş, R. (2016). Vatandaşlık ve sosyal bilgiler. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (1. baskı, ss. 333-350). Pegem Akademi.

- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (Balcı, S & Ahi, B. Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Parrish, D. J., Brumback, T. B., & Squires, M. (1985). Writing to learn in agronomy. *Journal of Agronomic Education*, 14, 27-30.
- Parsons, M. R. (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* (UMI No. 3454629) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Pektaş, S. (2019). *Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniğinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz-yeterliklerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 586336) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *The Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Perkins, M. (2014). *Development and validation of the teacher writing to learn scale* (UMI No. 3635662) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Pınar, E. (2019). *Dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden günlüğün başarıya ve fen tutumuna etkisi* (Tez No. 584533) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Prain, V. (2006). Learning from writing in secondary science: some theoretical and practical implications. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 179-201.
- 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. doi: 10.1021/ed100135w
- Reaves, R. R. (1991). *The effects of writing to learn activities on the content knowledge, retention of information and attitudes toward writing of selected vocational agriculture education students* (UMI No. 9130824) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Reilly, E. M. (2007). *Writing to learn mathematics: A mixed method study* (UMI No. 3284291). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Rivard, R., & Straw, S. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 84, 566-593.
- Robinson, T. E. (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* (UMI No. 3724673) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- 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. doi: 10.1080/00220671.2015.1103688.
- Sağlam, (2014). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirmesi (Tez No. 358837). [Yüksek Lisans Tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sağırılı-Özturan, M. (2010). Öğrenci görüşlerine göre bazı yazma etkinliklerinin eğitsel etkilerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2501-2530.

- Scrien, M., & Paul, R. (2005). *The critical thinking community*. <http://www.criticalthinking.org>.
- 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. <http://doi:10.1080/00377996.2015.1043616>
- 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. <https://doi:10.12973/iji.2017.1025a>
- Slinger-Friedman, V., & Patterson L. M. (2012). Writing in geography: Student attitudes and assessment. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), 179-195. <https://doi:10.1080/03098265.2011.599369>
- Sözbilir, M., Vural, H., Ergin, Ö., Bayındırlı, R., Ata, E., Delioğlu, S., ... İanculovici, M. (2014). *Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri: öğretmenler için uygulama kılavuzu*. M. Ioana & M. Sözbilir (Edt.). (1. Baskı). Milli Eğitim Müdürlüğü
- 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. doi: 10.1039/c5rp00102a
- 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). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden ders günlüğü kullanımının öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 604019) [Yüksek lisans tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tan, Ş. (2012). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Pegem Akademi.
- Tanrıoğlu, A. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık.
- 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* (UMI No. 10255051) [Doctoral Dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Tekin-Aytaş, Ç., & Uğurel, I. (2016). Bir matematik sınıfındaki yazma aktivitelerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(211), 113-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36139>
- Türk Dil Kurumu (2021). Türk Dil Kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> web adresinden edinilmiştir.
- Tynjala, P. (1998). Writing as a Tool For Constructive Learning: Students' Learning Experiences During an Experiment. *Higher Education*, 36, 209-230
- Uçar, Y. (2019). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 606389) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzoğlu, M. (2010). *Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet ve madde ünitesini öğrenmeye etkisinin araştırılması* (Tez No. 269319) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzoğlu, M. (2014). Farklı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, laboratuvar tutumlarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 195-209

- Uzun, S., & Alev, N. (2013). Öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ortamların öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 138-154.
- Walp, D. (2013). Reflective writing in a high-ability middle school social studies classroom (MSc thesis). <https://www.moravian.edu/education/research/medthesis/2013>
- Watson, G., & Glaser, E. (1964). *Critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt, Brace & World.
- 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
- Wright, K. L., Hodges, T. S., Zimmer W. K., & McTigue, E. M. (2019). Writing-to-learn in secondary science classes: for whom is it effective?, *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 289-304. <https://doi: 10.1080/10573569.2018.1541769>
- Yaman, F. (2018). Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Madde ve Isı Ünitesindeki Kavramsal Anlamalarına Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 89-108. <https://doi: 10.19126/suje.425308>
- Yasul, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya, öğrenmenin kalıcılığına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 585447) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yerlikaya, A. (2019). *7. sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin araştırma sorgulama temelli öğreniminin programdaki öğrenme alanlarına etkisi* (Tez No. 553096) [Doktora tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşildağ-Hasançebi, F., Koçak, G., Köksal, A.P., & Seven, S. (2017). Öğrenme amaçlı yazmanın modern fizik konularını öğrenmede ve öğrenciler üzerinde etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 649-666. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/33599/287908>
- Yıldırım, Z. (2016). *Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 423760) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğretme yöntemleri* (2.Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2009). *Üniversite öğrencilerinin kuantum fiziği konularını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi* (Tez No. 246914) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, A. (2012). Letter as a writing to learn activity and the addressee. *Mevlâna International Journal of Education (MIJE)*, 2(2), 1-10. <https://eric.ed.gov/?id=ED603985>
- Zarillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi ilkeler ve uygulamalar*. (B. Tay & S. B. Demir, Çev. Ed.). Anı.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544. <https://doi: 10.1080/00223980309600633>
- Zinsser, W. K. (2013). *Writing to learn*. Perennial Library: Epub Ediditon.

EKLER

EK-1. Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlik Kitabı-1(DG1)

İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER Üretim, Dağıtım ve Tüketim (Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlik Kitabı 1)



NELER ÖĞRENECEĞİZ?

İstek ve ihtiyaçlarımızı ayırt edeceğiz.
Çevremizdeki ekonomik faaliyetleri tanıyacağız.
Bilinçli tüketici davranışlarını öğreneceğiz.
Bütçemizi oluşturacağız.
İsraftan kaçınma bilincimizi geliştireceğiz.



5. ÜNİTE

ÖĞRENME ALANI:

Üretim, Dağıtım ve Tüketim

SÜRE:

18 Ders Saati

KAZANIMLAR:

1. SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
2. SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.
3. SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
4. SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
5. SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

5



İSTEKLERİMİZ, İHTİYAÇLARIMIZ
(Etkinlik 1-2)



**AİLEMDE VE ÇEVREMDE EKONOMİK
FAALİYETLER**
(Etkinlik 3-4)

BİLİNÇLİ TÜKETİCİ OLALIM
(Etkinlik 5-6)



**AYAĞIMIZI YORGANIMIZA GÖRE
UZATALIM**
(Etkinlik 7-8)

TÜKETİME EVET, İSRAFA HAYIR
(Etkinlik 9-10)





ETKİNLİK-1

(Şiir Yazma)

basının çalıştığı kurum çalışanlarıyla, bu ay alacakları maaşın bir kısmını ihtiyaç sahiplerine dağıtmak için anlaşma yaptı. Belirlenen miktarla ihtiyaç sahiplerine 5 tırı dolduracak kadar yardım malzemesi gönderdi. Gönderilen insani yardım malzemeleri arasında giyim eşyası, uyku tulumu, hijyen malzemesi, kuru gıda (un-makarna), bulgur, pirinç, kek, battaniye, çadır ve yatak gibi malzemeler bulunuyordu.

Yukarıda sözü edilen malzemelerden hareketle insanların temel ihtiyaçları hakkında bir şiir yazsaydınız, şiiriniz nasıl olurdu?

(Günlük Yazma)

Bugün okulda yepyeni bilgiler öğrendim. Bu nedenle çok mutlu ve heyecanlıyım. Tüm öğrendiklerimi sana anlatmak istiyorum...

.....

.....

.....



Sevgili Günlüğüm,

This image shows a full page of white paper with horizontal red dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.

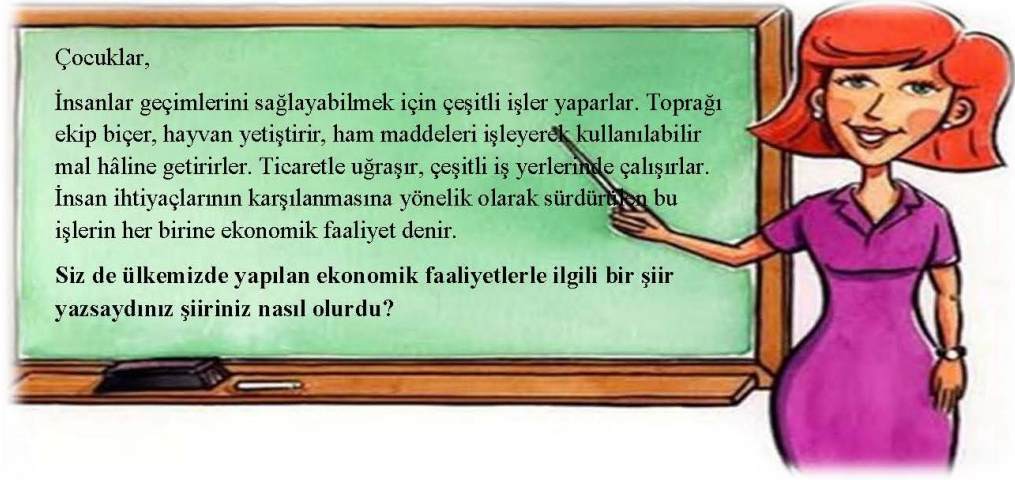
ETKİNLİK-3

(Şiir Yazma)

Çocuklar,

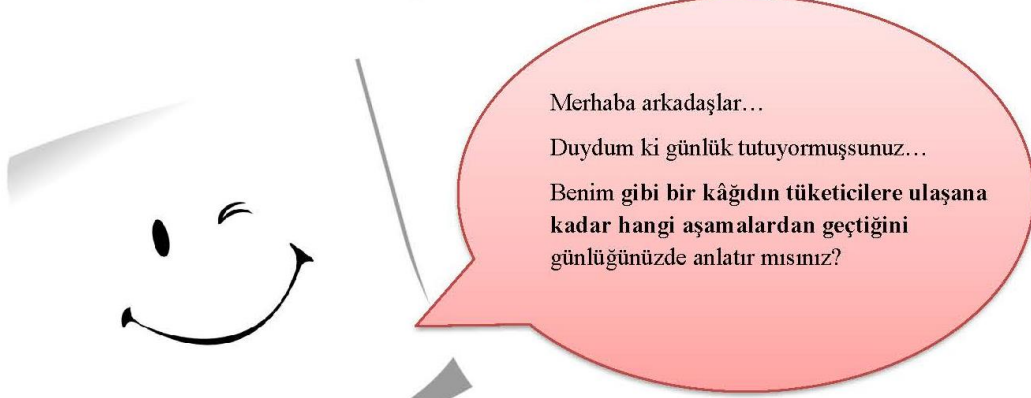
İnsanlar geçimlerini sağlayabilmek için çeşitli işler yaparlar. Toprağı ekip biçer, hayvan yetiştirir, ham maddeleri işleyerek kullanılabilir mal hâline getirirler. Ticaretle uğraşır, çeşitli iş yerlerinde çalışırlar. İnsan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak sürdürülen bu işlerin her birine ekonomik faaliyet denir.

Siz de ülkemizde yapılan ekonomik faaliyetlerle ilgili bir şiir yazsaydınız şiiriniz nasıl olurdu?



ETKİNLİK-4

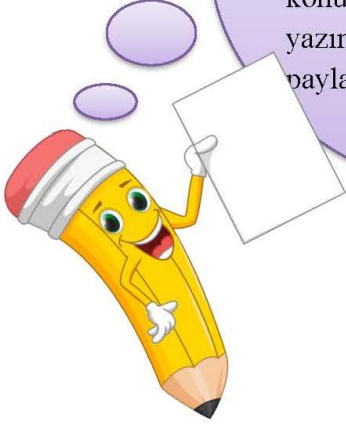
(Günlük Yazma)

A large, scroll-like writing area with a red border. It features a series of horizontal dotted lines for writing. The scroll is unrolled, showing the writing area. The top and bottom edges of the scroll are rounded, and there are small circular details at the corners, suggesting it is a scroll.

ETKİNLİK-5

(Şiir Yazma)

Kendinizi bir şair olarak düşününüz.
İnsanlara bilinçli tüketici alışkanlıkları
kazandırmak ve onları tüketici hakları
konusunda bilinçlendirmek amacıyla bir şiir
yazınız. Şiirinizi sınıfta arkadaşlarınızla
paylaşınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ETKİNLİK-6

(Günlük Yazma)

Aşağıda İnci'ye ait günlük sayfası yer alıyor. Günlüğünde bugünkü market alışverişinden bahsedecek olan İnci günlüğüne satın aldığımız ürünlerin olması gerektiği özellikler ve üzerinde bulunan işaretler ile ilgili bilgiler de yazıyor. Bu günlüğü siz yazmış olsaydınız neler yazardınız?



A large, stylized scroll-like writing area with a red border. It features a series of horizontal dotted lines for writing. The scroll has a decorative top and bottom edge, with a small grey circle at the top left and bottom left corners.

ETKİNLİK-7

(Şiir Yazma)

Merhaba Arkadaşlar! Ben Züleyha.

“Ayağını yorganına göre uzat.”
atasözüyle insanlara verilmek istenen mesajı
anlatan bir şiir yazmak istiyorum. Bana
yardım eder misin?

Şiirini yazarken aşağıda belirttiğim
anahtar kelimeleri de kullanabilirsin.



Anahtar Kelimeler

Gelir

Tasarruf

Bütçe

Gider

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(Günlük Yazma)

Bugün okulda yepyeni bilgiler öğrendim. Bu nedenle çok mutlu ve heyecanlıyım. Tüm öğrendiklerimi sana anlatmak istiyorum...

[illegible]

ETKİNLİK-9

(Şiir Yazma)



Sevgili öğrenciler, yukarıdaki görselden yararlanarak “İsrafı Önleme” konulu bir şiir yazınız. Şiirinizi sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ETKİNLİK-10

(Günlük Yazma)

Aşağıda bir günlüğün boş sayfası yer almaktadır. Günlüğün sizin olduğunu düşünerek bugünden, “Tüketime Evet, İsrafa Hayır” konusundaki bildiklerinizden fikirlerinizden bahsetmek isteseydiniz neler yazardınız?



İLKOKUL

4. SINIF

SOSYAL BİLGİLER

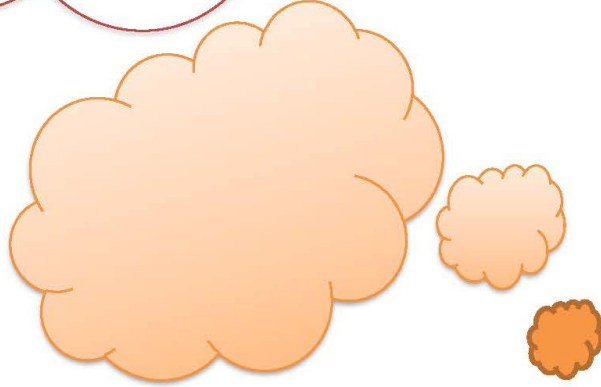
Üretim, Dağıtım ve Tüketim

(Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlik Kitabı 2)



NELER ÖĞRENECEĞİZ?

İstek ve ihtiyaçlarımızı ayırt edeceğiz.
Çevremizdeki ekonomik faaliyetleri tanıyacağız.
Bilinçli tüketici davranışlarını öğreneceğiz.
Bütçemizi oluşturacağız.
İsraftan kaçınma bilincimizi geliştireceğiz.



5. ÜNİTE

ÖĞRENME ALANI:

Üretim, Dağıtım ve Tüketim

SÜRE:

18 Ders Saati

KAZANIMLAR:

1. SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
2. SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.
3. SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
4. SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
5. SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

5



İSTEKLERİMİZ, İHTİYAÇLARIMIZ
(Etkinlik 1-2)



**AİLEMDE VE ÇEVREMDE EKONOMİK
FAALİYETLER**
(Etkinlik 3-4)



BİLİNÇLİ TÜKETİCİ OLALIM
(Etkinlik 5-6)

**AYAĞIMIZI YORGANIMIZA GÖRE
UZATALIM**
(Etkinlik 7-8)

TÜKETİME EVET, İSRAFA HAYIR
(Etkinlik 9-10)



ETKİNLİK-1

(Karikatür)



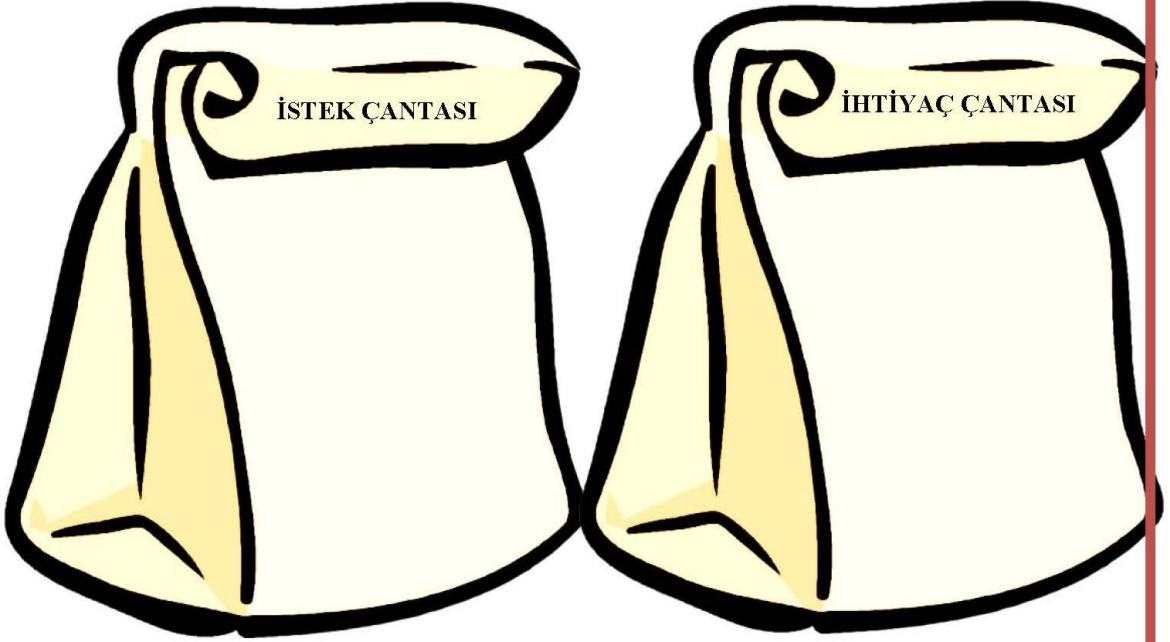
Damlanur: Yaşamımızı devam ettirebilmek için beslenmeye, barınmaya ve giyinmeye ihtiyacımız vardır. Bunlar temel ihtiyaçlarımızdır.

Ümrân: Evet Damlanur, Bunların yanında gezmek, eğlenmek, müzik dinlemek, sinema ve tiyatroya gitmek de sosyal ihtiyaçlarımızdandır.



Ayşenur: Arkadaşlar, bu ihtiyaçlarımız dışında hepimizin farklı istekleri de vardır. Ancak bütçemiz her zaman uygun olmadığı için istediğimiz her şeyi alamayız.

Üç arkadaş Damlanur, Ümrân ve Ayşenur istek ve ihtiyaçlarımız konusunda fikirlerini paylaşıyorlar. Üç arkadaşın konuşmalarına göre aşağıda yer alan çantaları uygun şekilde doldurur musun?



ETKİNLİK-2

(Afiş hazırlama)



Merhaba Arkadaşlar,
Temel İhtiyaçlarımızın neler olduğunu
anlatan bir afiş tasarlamak istiyorum. Bana
yardım eder misiniz?

ETKİNLİK-3

(Karikatür)



Aydan: Arkadaşlar! Size bir sorum var. Bana yaşadığınız bölgedeki ekonomik faaliyetlerden bahsedermisiniz?

Furkan: Ben Balıkesirde yaşıyorum. İlimizin ekonomik faaliyetlerinin başında zeytincilik, bağcılık, balıkçılık, ormancılık ve hayvancılık gelmektedir. Ayrıca Marmara ve Ege Denizi'nde kıyısı olması nedeniyle turizm de oldukça gelişmiştir.

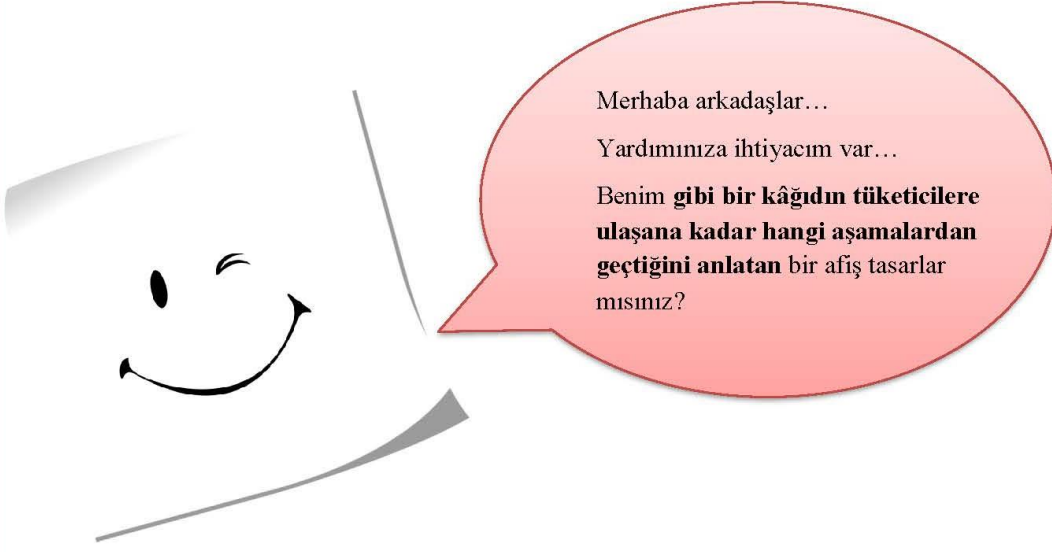


Ali: Ben de Trabzon'da yaşıyorum. Trabzon'un Sümela Manastırı, Ayasofya Müzesi gibi tarihî yerleri; Ulugöl ve yaylaları gibi doğal güzellikleri her yıl çok sayıda yerli ve yabancı turist çeker. Burada yaşayan insanların çoğu tarım, hayvancılık, balıkçılık ve ormancılıkla geçimini sağlar.

Siz de Aydan'ın sorusuna cevap veriyor olsaydınız bu konuşmayı nasıl devam ettirirdiniz? Yaşadığınız bölgeyi ve ekonomik faaliyetlerini karikatür çizerek anlatırmısınız?

ETKİNLİK-4

(Afiş Tasarlama)



Merhaba arkadaşlar...

Yardımaınıza ihtiyacım var...

Benim **gibi bir kâğıdın tüketicilere ulaşana kadar hangi aşamalardan geçtiğini anlatan** bir afiş tasarlar mısınız?

ETKİNLİK-5

(Karikatür)

Aşağıda Gülsüm ve Şenol'un konuşmasındaki eksikleri bilinçli tüketici davranışlarına göre uygun şekilde tamamlayınız.



Gülsüm: Yeni aldığımız buzdolabı iki ay sonra bozuldu. Babam ürünü aldığımız mağazaya gidip durumu anlattığında kullanıcı hatası olduğunu ve yapılacak bir şey olmadığını söylemişler. Ne yapmamız gerektiğini bilmiyoruz. Senin bir tavsiyen var mı Şenol?

Şenol:



Gülsüm: Çok teşekkür ederim Şenol, bunları babama ileteceğim. Ayrıca sana anlatmak istediğim bir şey daha var. Geçenlerde annem markete gidip istediklerini almamı söyledi. Tam kapıdan çıkarken ürünleri seçerken çok dikkatli olmamı, yapmama gerekenlerin olduğunu söyledi. Ama ben hiçbir şey anlamadım. Sence ne yapmalıyım?

Şenol:



ETKİNLİK-6

(Afiş Tasarlama)

Merhaba Çocuklar,
Sınıfımızda afiş tasarlama yarışması yapacağız.
Aşağıdaki boş alana bilinçli tüketime dikkat çekmek için bir afiş hazırlayınız.
Afişinizi sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız.



ETKİNLİK-7

(Karikatür)



Babamın maaşı 2800 TL'dir. Annemin maaşı ise 2500 TL 'dir. Faturalara 500 lira ayırdık. Ev kiramız 1000 liradır. Gıda harcaması için 1200 TL ayırdık. Ulaşım giderimiz 500 TL ve kardeşim ile benim eğitim giderimiz ise 400 TL'dir. 500 TL aylık taksitlerimize ayırdık. Kışlık botlarımız küçüldüğü için kardeşim ile bana yeni bot almak için de 300 TL ayırdık.

Tüm bunları düşünerek babamla birlikte aylık bütçemizi oluşturmak istedik. Ancak biraz karışık oldu.

Arda, arkadaşı İnci'ye yardım etmek istemektedir. İnci ve babasının yaptığı hesaplamalara göre Arda'nın tavsiyeleri nasıl olmalıdır?

Merak etme bu karışıklığı düzeltmen için sana yardımcı olacağım.

Gelirleriniz...

Giderleriniz ise...



ETKİNLİK-8

(Afiş hazırlama)



Arkadaşlar,
Bütçe yapma alışkanlığının insanlara
sağlayacağı yararlar neler olabilir?
Bu konudaki fikirlerinizi bir afişle anlatmak
isteseydiniz nasıl bir afiş hazırlardınız?

ETKİNLİK-9

(Karikatür)



Öğretmenlerinin sorduğu soruya öğrenciler sırasıyla cevap vermişlerdir. Cevapları devam ettirir misiniz?



Su israfının önüne geçebilmek için...



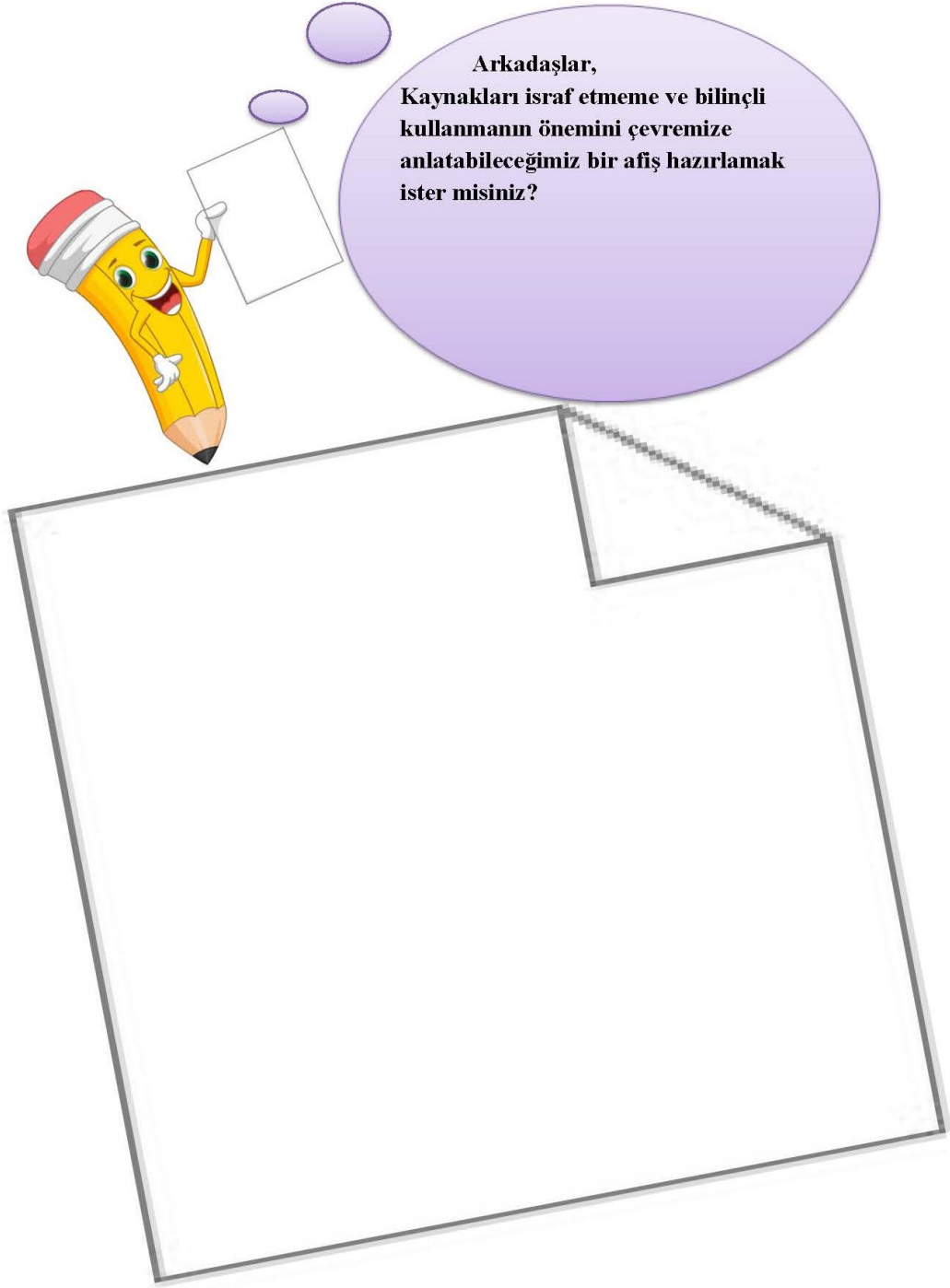
Enerji israfının önüne geçebilmek için...



Gıda israfının önüne geçebilmek için...

ETKİNLİK-10

(Afiş Hazırlama)



EK-3. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi

1. Aşağıdaki öğrencilerden hangisinin söylediği **istektir**?



Havalar soğuduğu için kalın kıyafetler almam gerekiyor.



Anzalı bisikletimi tamir ettirmek yerine yeni bir bisiklet almak daha iyi olur.



Bugün çok yorulduğum için erkenden uyuyacağım.



İyileşmek için eczaneden ilaçlarımı almalıyım.

2. Aşağıdaki tabloda verilenler **istek ve ihtiyaç** olarak gruplandırılmıştır. Fakat gruplandırma yapılırken **iki ürünün yeri karıştırılmıştır**.

İhtiyaç	İstek
Pantolon	Kolye
Dondurma	Yemek
Ceket	Oyuncak
Ev	Kapı süsü

Tablonun doğru olabilmesi için hangi iki ürün yer değiştirmelidir?

- A. Ev-Kapı süsü
B. Pantolon-Kolye
C. Dondurma-Yemek
D. Ceket-Oyuncak

3. Hasan'a annesi marketten süt almasını söyledi. Hasan markete girerken süt kutularını kamyonundan indirip markete götüren birini gördü.

Süt kutularının fabrikadan markete getirilmesi alışverişin hangi aşamasını anlatmaktadır?

- A. Dağıtım C. Tüketim
B. Toplama D. Üretim

4. Aşağıdakilerden hangisi ihtiyaçlar sıralamasında **diğerlerinden sonra** gelmelidir?

- A. Mont
B. Ayakkabı
C. Ekmek
D. Bisiklet

5. I. Marketten insanlara dağıtılması
II. Buğdayların toplanması
III. Fırında ekmeğin yapılması
IV. Araçlarla marketlere taşınması
V. Buğdayların fabrikada un haline getirilmesi

Yukarıda bir ekmeğin soframıza gelene kadar geçtiği aşamalar verilmiştir. Doğru sıralama nasıl olmalıdır?

- A. II-V-III-IV-I
B. I-II-III-IV-V
C. V-IV-III-II-I
D. II-I-III-IV-V

6.  Kağan: Markette süt satılıyor.
-  Duru: Tohumları ektikten sonra gübresini verdik.
-  Yiğit: Tarlaya tohumları ekim.
-  İpek: Bahçemize elma ağacı diktik.

Yukarıdaki çocuklardan hangisi bir ürünün üretim aşamasını

anlatmamıştır?

- A. Kağan
- B. Duru
- C. Yiğit
- D. İpek

7. **Satın aldığımız bir ürün bozulduğu zaman ücret ödmeden tamir ettirmemizi sağlayan belge hangisidir?** A. Reklam broşürü

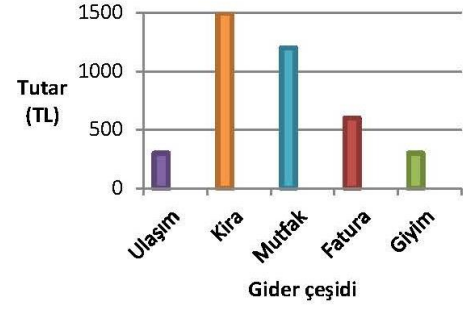
- B. Kullanma Kılavuzu
- C. Fiş
- D. Garanti Belgesi

8. **“Arıcılık insanların ihtiyacının karşılanması amacıyla ortaya çıkmış bir meslektir.”**

Yukarıdaki ifadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisinin gelmesi uygun olur?

- A. Beslenme
- B. Barınma
- C. İstek
- D. Tasarruf

9. **Aşağıdaki grafikte Demircan ailesinin bir aylık giderleri gösterilmiştir.**



Bu grafikten yola çıkarak hangisi

söylenemez?

- A. En fazla harcama kira için yapılmaktadır.
- B. Mutfak giderleri aylık 1000 TL'den fazladır.
- C. Ulaşım için kiradan daha az harcama yapılmaktadır.
- D. Bu ailenin aylık gideri 1000 TL'den azdır.

10. **Aşağıdakilerin hangisini söyleyen birinin bilinçli tüketici olduğu**

söylenemez?

- A. Alışveriş yapmadan önce fiyat araştırması yaparım.
- B. Satın aldığım ürünlerin son kullanma tarihini kontrol ederim.
- C. Alışveriş sonrasında kağıt israfı olmaması için fiş ve belge almam.
- D. Alışveriş esnasında ihtiyaçlarıma öncelik veririm.

11. Aşağıdakilerin hangisi ambalajlı ürünleri satın alırken dikkat edeceğimiz durumlardan biri olmaz?

- A. Ürün ambalajındaki son kullanma tarihini kontrol etmek
- B. Ürünün üretim tarihine bakmak
- C. Ambalajın rengine bakmak
- D. Ürünün TSE ve CE damgalarını kontrol etmek

12. Ailede gelir ve giderlerin önceden belirlenerek tablo haline getirilmesine ne denir?

- A. İstek
- B. Gelir
- C. Bütçe
- D. Maaş

13. “Ela annesinin istediği yağı almak için markete gitti. Markette yağların son kullanma tarihlerine bakarak birini seçti. Kasada ücretini ödedikten sonra fişini aldı ve eve gitti.”

Ela’nın alışveriş esnasında yaptığı bilinçli tüketici davranışları nelerdir?

- A. Ürünün içindekiler kısmına bakmak-TSE damgasını kontrol etmek
- B. En ekonomik olanı tercih etmek-fiş almak
- C. Son kullanma tarihini kontrol etmek-fiş almak
- D. Üretim tarihini kontrol etmek-barkod numarasına bakmak

14. Aşağıdakilerden hangisi bütçe yapma sebebidir?

- A. Maaş az olduğu için bütçe yaparız
- B. Ürün fiyatları sürekli arttığı için bütçe yaparız.
- C. Bilinçli harcama yapmak için bütçe yaparız.
- D. Neyi satın alacağımıza karar veremediğimizde bütçe yaparız.

15. Aşağıdaki ürünlerden hangisinin geri dönüşümü yapılabilir?

- A. Bisküvi
- B. Çikolata
- C. Cam bardak
- D. Fasulye

16. Aşağıda verilen ham madde ve ürün eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?

<u>Ürün</u>	<u>Ham Madde</u>
A. Ekmek	Un
B. Şeker	Pancar
C. Buğday	Un
D. Cam	Kum

17. Aşağıdakilerden hangisi aile bütçesinin oluşturulması ile ilgili yanlış bir yargıdır?

- A. Tasarruflu olma alışkanlığı kazandırır.
- B. Gereksiz harcama yapılmasını sağlar.
- C. Aile bireyleri gelir ve giderleri hakkında bilgi sahibi olur.
- D. Parayı doğru kullanarak birikim yapabilmeyi sağlar.

18. **Seher:** Bütçeyi zenginler yapmasa da olur.

Ayşegül: Bütçeyi parası olmayanlar yapmalıdır.

Rabia: Bütçeyi sadece büyük şirketler yapmalıdır.

Merve: Tüm birey ve kurumlar kendi bütçelerini yapmalıdır.

Yukarıdaki kişilerden hangisinin söylediği **doğrudur**?

- A. Rabia
- B. Merve
- C. Ayşegül
- D. Seher

19.



Çocuklar, çevremizdeki kaynakları israf etmemek için neler yapabiliriz?

Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin sorduğu soruya verilebilecek doğru bir örnek **değildir**?

- A. Binamızın yalıtımını yatırmalıyız.
- B. Giysileri tek tek değil toplu olarak ütülemeliyiz.
- C. Televizyonu kapattıktan sonra fişini çekmeliyiz.
- D. Kışın kombi açıkken pencereleri açıp evimizi havalandırmalıyız.

20. I. Artan ekmekleri çöpe atmamalıyız.

II. Kıyafetlerimizi dikkatli kullanmalıyız.

III. Suyu boş yere harcamamalıyız.

Verilen örneklerde hangi israf türünden

bahsedilmemistir?

- A. Enerji israfı
- B. Eşya israfı
- C. Su israfı
- D. Gıda israfı

21. Aşağıdaki atasözlerinden hangisi, kaynakları bilinçli kullanmayı ve tasarruf bilincini **vurgulamaz**?

- A. Ak akçe kara gün içindir.
- B. Ağaç yaşken eğilir.
- C. Damlaya damlaya göl olur.
- D. Sakla samanı gelir zamanı

22. Asmin, gün içerisinde en çok oyuna, televizyon seyretmeye, uykuya ve yemeğe vakit ayırmaktadır. Buna göre Asmin için hangisini söylemek **doğru olur**?

- A. Asmin zamanını verimli değerlendirmektedir.
- B. Asmin'in uykuya daha fazla zaman ayırması gerekmektedir.
- C. Asmin'in temel ihtiyaçlarından biri de oyun oynamaktır.
- D. Asmin zaman israfı yapmaktadır.

23. Aşağıdaki öğrencilerden hangisinin davranışında bir **israf** olduğu söylenebilir?

- A.  Tabagıma yiyebileceğim kadar yemek alırım.
- B.  Planlı yaşıyorum.
- C.  Elektrik, suyu ve bilgisayar gereksiz yere kullanmam.
- D.  Her akşam sınıf arkadaşlarımla telefonda sohbet ederim.

24. Funda marketten aldığı sütün bozuk olduğunu fark etmiştir. **Bu durumda Funda aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?**

- A. Sütü aldığı markete götürüp iade etmelidir.
- B. Sütü çöpe atmalıdır.
- C. Sütü boşa gitmemesi için köpeğine vermelidir.
- D. Sütü kullanmalıdır.

25.

() Temel ihtiyaçlar kişiden kişiye değişir.

() Kış turizmi ülkemizin her yerinde yapılabilecek bir ekonomik faaliyettir.

() Aile bütçesinde ev kirası, mutfak, elektrik ve su giderlerine öncelik verilmelidir.

() İnsanlar sosyal ihtiyaçlarından önce temel ihtiyaçlarını karşılamalıdır.

Yukarıdaki ifadelerden doğru olanların başına “D”, yanlış olanlarının başına “Y” yazılacaktır. Buna göre doğru sıralama nasıl olmalıdır?

- A. D-D-D-Y
- B. Y-Y-D-D
- C. D-Y-D-D
- D. Y-D-D-D

EK-4. Akademik Başarı Testi Uzman Görüş Formu

Değerlendirmenize sunulan ölçme aracı, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı değerlendirmesini daha etkili şekilde yapabilmek için hazırlanmış olan 25 farklı sorudan oluşan akademik başarı testidir. Sizlerden öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için geliştirilen bu testi aşağıda belirtilen niteliklere göre değerlendirmeniz beklenmektedir.

Değerlendirmenize sunulan akademik başarı testi bahsedilen niteliklere uygunsa “iyi”, uygun ancak geliştirilebilir nitelikteyse “geliştirilebilir”, uygun değilse “yetersiz” seçeneklerini işaretleyiniz. Geliştirilmesini gerekli bulduğunuz ya da uygun olmadığını düşündüğünüz soruların numaralarını “açıklama” bölümünde belirtiniz.

Araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Cennet DEMİRCİ

Adı Soyadı:				
Unvanı/Uzmanlık Alanı:				
	Yetersiz	Geliştirilebilir	İyi	AÇIKLAMA
Sorular ölçülmek istenen bilgi, beceri ve kazanımlara uygundur.				
Sorular öğrenci seviyelerine uygundur.				
Sorular yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilerek hazırlanmıştır.				
Sorularda kullanılan görseller amaca hizmet etmektedir.				
Sorularda kullanılan yazı tipi ve boyutu öğrenci seviyesine uygundur.				
Soru sayısı yeterli seviyededir.				
Şıklar soru köküyle uyumlu, çeldiriciler yeterli düzeydedir.				
Sorularda anlaşılır ve sade bir dil kullanılmıştır.				
Sorular öğrenme alanı kapsamı bakımından uygundur.				

EK-5. Eleştirel Düşünme Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki ölçek 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek için hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeleri ne sıklıkla gerçekleştirdiğinizi sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek belirtiniz. Ölçeği cevaplandırarak araştırmaya sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Cennet DEMİRCİ

ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ						
	Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve verilmiş olan beş seçenektan düşüncelerinizi en iyi yansıtan bir tanesini (X) işareti koyarak belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Her zaman düşünerek hareket ederim.	D. ARAMA				
2	Ufak bir sorunla karşılaştığımda bile çok telaşlanırım.	ÖZGÜVEN	ters			
3	Önemli bir karar vereceğim zaman çevremdeki insanlarla mutlaka konuşurum.	D. ARAMA				
4	Haber programlarında verilen her bilginin doğru olduğuna inanırım.	ÖN YARGI	ters			
5	Benden farklı düşünen kişilerin konuşmalarını da sonuna kadar dinlerim.	İLETİŞİM				
6	Düşüncelerimi açıklarken cümlelerimin anlam bütünlüğü içinde olmasına önem gösteririm.	İLETİŞİM				
7	Bilgi aldığım kaynağın (kişi, kitap, dergi, televizyon, internet, gazete, radyo vb.) güvenilir olup olmadığına mutlaka dikkat ederim.	D. ARAMA				
8	Bana sorulan sorulara anlaşılır bir dille cevap veririm.	İLETİŞİM				
9	Önemli kararları başkalarının vermesinin daha iyi olacağına inanırım.	ÖN YARGI	ters			
10	Hatalarımı söyleyen kişilere olumsuz tepki vermem.	D. ARAMA				
11	Soru sorduğumda olumsuz tepki alacağımı düşündüğüm için herhangi bir konuyu anlamadığım zaman, soru sormak yerine anlamış gibi yapmayı tercih ederim.	ÖN YARGI	ters			
12	Daha önce karşılaşmadığım bir türden bir sorunla karşılaştığımda çok endişelenirim.	ÖZ GÜVEN	ters			
13	Fikir alışverişinde bulunarak doğruya daha çabuk ulaşacağıma inanırım.	D. ARAMA				
14	Bir sorunu araştırırken soruna tek bir yönden değil birçok yönden bakarım.	D. ARAMA				
15	Diğer insanlardan olumsuz tepki alacağıma inandığım için düşüncemi dile getirmem.	ÖN YARGI	ters			
16	Doğru kararlar veremem diye sürekli endişe duyarım.	ÖZ GÜVEN	ters			
17	Kendi düşüncelerimin de yanlış anlaşılabilirliğini her zaman göz önünde bulundururum.	İLETİŞİM				

EK-6. Eleştirel Düşünme Ölçek İzni

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

Cennet Demirci <[redacted]>
Alıcı: ydiker ▾

7 Ekim Per 15:32 (6 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Merhaba hocam. Ben Cennet DEMİRCİ. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tez çalışmam "Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi" için mezun öğrencilerinizden Erendiz GÖRÜCÜ 'nün geliştirmiş olduğu "Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Kullanım izni alabilmek için herhangi bir iletişim bilgisine ulaşamadım. Kendisine ulaşabileceğim bir iletişim bilgisi mevcut mudur? Eğer yoksa danışmanlığınızda geliştirdiği "Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği" ni kullanmamda bir sakınca var mıdır? Teşekkürler...

Yelkin Diker Coskun
Alıcı: ben ▾

8 Eki 2021 09:24 (5 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Merhaba ölçeği kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Cennet Demirci
Alıcı: Yelkin ▾

11:53 (2 dakika önce) ☆ ↶ ⋮

Çok teşekkür ederim hocam.

Yelkin Diker Coskun <[redacted]> 8 Eki 2021 Cum, 09:24 tarihinde şunu yazdı:

EK-7. Yapılan ÖAY Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Çalışma Yaprakları (DG1)

ETKİNLİK-1

(Şiir Yazma)

Zeynep'in babasının çalıştığı kurum çalışanlarıyla, bu ay alacakları maaşın bir kısmını ihtiyaç sahiplerine dağıtmak için anlaşma yaptı. Belirlenen miktarla ihtiyaç sahiplerine 5 tiri dolduracak kadar yardım malzemesi gönderdi. Gönderilen insani yardım malzemeleri arasında giyim eşyası, uyku tulumu, hijyen malzemesi, kuru gıda (un-makarna), bulgur, pirinç, kek, battaniye, çadır ve yatak gibi malzemeler bulunuyordu.

Yukarıda sözü edilen malzemelerden hareketle insanların temel ihtiyaçları hakkında bir şiir yazsaydınız, şiiriniz nasıl olurdu?

İHTİYAÇLARIMIZ

Beslenme, barınma temel ihtiyaç.

Konşılamaşsan eğer kalırsın aq.
İhtiyaçsız yaşam olmaz,
Giyinme uyku olmasa olmaz.

İsteklerimiz çok olursa,
İhtiyaçlarımız çok olur.
Tabiki isteklerimizde var,
Harcama yaparken önce temel ihtiyacını
ol.

ETKİNLİK-2

(Günlük Yazma)

“Sevgili Günlüğüm,

Bugün okulda yepyeni bilgiler öğrendim. Bu nedenle çok mutlu ve heyecanlıyım. Tüm öğrendiklerimi sana anlatmak istiyorum...

.....
.....
.....

Yukarıda Yağız’ın günlüğünden bir kısım yer almaktadır. Yağız’ın yerinde siz olsaydınız öğrendiğiniz konuyu günlüğünüze nasıl yazardınız?



Sevgili Günlüğüm,

Bugün okulda istek ve ihtiyaç konusuna işledik.
İstek: ihtiyacın olmayan şeyler yani örnek
örneğin masala televizyonda bir reklam
var ve bu reklam bir ayakkabıyı
tanıtıyor ama o çok güzel diye gidip
aldın ama senin ihtiyacın yok a
yüzden ona istek denir. İhtiyaç: Senin a
şeye ihtiyacın var mesela bir öğrencideyken
ve senin bir montan ihtiyacın var.
Montan yırtık yüzden gidip mont aldın
burada ihtiyaç denir.

ETKİNLİK-3

(Şiir Yazma)

Çocuklar,

İnsanlar geçimlerini sağlayabilmek için çeşitli işler yaparlar. Toprağı ekip biçer, hayvan yetiştirir, ham maddeleri işleyerek kullanılabilir mal hâline getirirler. Ticaretle uğraşır, çeşitli iş yerlerinde çalışırlar. İnsan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak sürdürülen bu işlerin her birine ekonomik faaliyet denir.

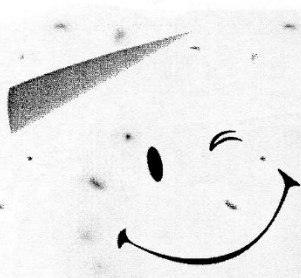
Siz de ülkemizde yapılan ekonomik faaliyetlerle ilgili bir şiir yazsaydınız şiiriniz nasıl olurdu?



Tahımları ekelim,
Ağaçları dikelim,
Bosa gıtmesin emekler,
Kurumasın ekinler.
Yazık olmasın çiftçilere,
Satılsın meyveler,
Geçimlerini meyvelerden çıkarırlar,
Bosa gıtmesin ekinler.
Her meyvenin mevsimi güzel
Seralarda meyveler yetişmez,
Kışta ciğğin ne işi var?
Karpuzun yazı güzel.

ETKİNLİK-4

(Günlük Yazma)



Merhaba arkadaşlar...

Duydum ki günlük tutuyormuşsunuz...

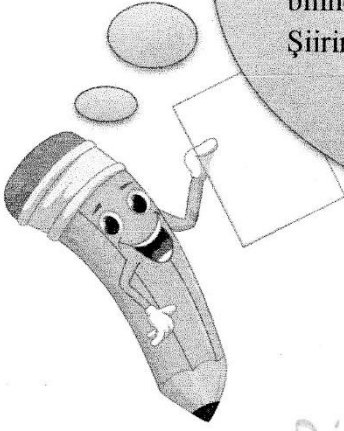
Benim gibi bir kâğıdın tüketicilere ulaşana kadar hangi aşamalardan geçtiğini günlüğünüzde anlatabilir misiniz?

Sevgili günlük:
Bugün hangi olaylar meydana geldi?
Kadınlar yaşadığı aşamaları öğrenelim
ve size bunları anlatabiliriz. Örneğin, önce ağaçlar kesiliyor, sonra çakıl
en ağaçlar fabrikaya gönderiliyor.
sonra bunlardan kâğıt yapılıyor.
sonra kâğıt defterler halinde kutulara
gibi bir günlük veya kitap yapılıyor.
örneğin günlük böyle olur.

ETKİNLİK-5

(Şiir Yazma)

Kendinizi bir şair olarak düşününüz. İnsanlara bilinçli tüketici alışkanlıkları kazandırmak ve onları tüketici hakları konusunda bilinçlendirmek amacıyla bir şiir yazınız. Şiirinizi sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

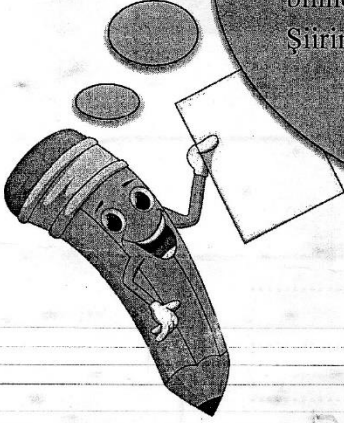


BİLİNGİLİ TÜKETİCİ
Ey Tüketici kardeşim.....
Alışveriş listesi hazırla.....
Bilinçli Tüketici ol.....
Alışverişte son..... kutlama tarihine bak.....
TSE Damgasına dikkatli ol.....
Ey Tüketici kardeşim.....
Markete..... Gideni.....
Marketen al..... birşey.....
Son..... kutlama tarihine bak.....
Ey Tüketici kardeşim.....

ETKİNLİK-5

(Şiir Yazma)

Kendinizi bir şair olarak düşününüz. İnsanlara bilinçli tüketici alışkanlıkları kazandırmak ve onları tüketici hakları konusunda bilinçlendirmek amacıyla bir şiir yazınız. Şiirinizi sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.



BİLİNCİLİ TÜKETİCİ

Banyodaki muslukçu,

Odadaki lambayı,

Bilinçli kullanan son,

Dünyadaki kumbarayı.

Başını almamasın sular,

Hırs yapmasın işi bitir,

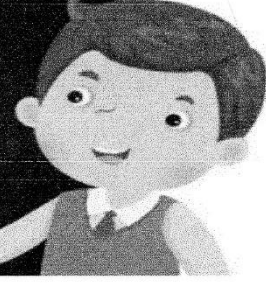
Hep birlikte parayla,

Bilinçli tüketici olalım,

ETKİNLİK-6

(Günlük Yazma)

Aşağıda İnci'ye ait günlük sayfası yer alıyor. Günlüğünde bugünkü market alışverişinden bahsedecek olan İnci günlüğüne satın aldığımız ürünlerin olması gerektiği özellikler ve üzerinde bulunan işaretler ile ilgili bilgiler de yazıyor. Bu günlüğü siz yazmış olsaydınız neler yazardınız?



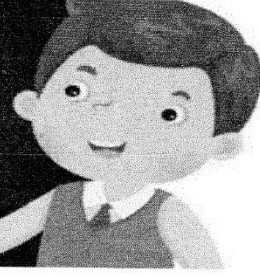
İNCİNİN GÜNLÜĞÜ

İnci...bir...gün...markete...gitti...Ve...alacağı.....
ürünlerin...listesini...hazırladı...ilk...alacağı.....
Ürün...sattı...ve...İnci...dün...son...kullanma...
tarihine...baktı...ve...TSE...damgasına...
baktı...Sonraki...alacağı...ürün...Etti...Sonra...
Onada...baktı...ve...sonraki...ürünü...almaya...
gitti...ve...o...son...ürünü...ve...bir...rey.....
...vurulmuştu...ve...onu...alıp...kasiyerin...oraya...
gitti...ve...alacağı...ürünün...fişini...alıp...
...eve...giderken...son...ürünün...bozuk...olduğunu...
Fark...etti...Sonra...yine...markete...gitti...
sonra...iade...edip...yanısını...aldı...ve...eve...
yine...gitti.....

ETKİNLİK-6

(Günlük Yazma)

Aşağıda İnci'ye ait günlük sayfası yer alıyor. Günlüğünde bugünkü market alışverişinden bahsedecek olan İnci günlüğüne satın aldığımız ürünlerin olması gerektiği özellikler ve üzerinde bulunan işaretler ile ilgili bilgiler de yazıyor. Bu günlüğü siz yazmış olsaydınız neler yazardınız?



Bilgili Tüketici

Mechaba... Ben... inci... bugün... bir...
Markete... gittim... eti... Saiti... yumurtada...
Balı... ve... kulaklık... aldım... şimdi... gelin...
Bakalım... neler... dikkat etmişim...
Eti... alırken... kasap...tan... aldım... "Saiti"
Alırken... Son... kullanma... tarihine... baktım...
Yumurtayı... alırken... kırık... almadığına...
Dikkat... ettim... balı... alırken... taze... olup...
Almadığından... emia... aldım... kulaklığı... alırken...
Garantisini... olup... almadığına... dikkat...
Ettim... fiyatı... aldım... ev... giden...
Yumurtaları... birinin... kırık... aldığına...
Fark... ettim... ve... fiyatı... ile... iyade... ettim

ETKİNLİK-7

(Şiir Yazma)

Merhaba Arkadaşlar! Ben Züleyha.

"Ayağını yorganına göre uzat." atasözüyle insanlara verilmek istenen mesajı anlatan bir şiir yazmak istiyorum. Bana yardım eder misin?

Şiirini yazarken aşağıda belirttiğim anahtar kelimeleri de kullanabilirsin.



Anahtar Kelimeler

Gelir

Tasarruf

Bütçe

Gider

Değer tasarruf değeri
Asma evin bütçesini
Gelir ay sonu faturaları
Gider cepten paralar

ETKİNLİK-7

(Şiir Yazma)

Merhaba Arkadaşlar! Ben Züleyha.

"Ayağını yorganına göre uzat." atasözüyle insanlara verilmek istenen mesajı anlatan bir şiir yazmak istiyorum. Bana yardım eder misin?

Şiirini yazarken aşağıda belirttiğim anahtar kelimeleri de kullanabilirsin.



Anahtar Kelimeler

Gelir

Tasarruf

Bütçe

Gider

1. Lambaları çok açma.
Sonra elektrikler boluvar aman ha!
Tasarrufumuzu iyi yapalım.
Geleceğimizi garanti altına aldım.
2. Haydi : az açma : tasarrufa : bakalım
Sabır : yaban : elere : bakalım
Elektrik : gereksiz : yekmeyelim
Toplumca : tutum : aldım.

ETKİNLİK-8

(Günlük Yazma)

“Sevgili Günlüğüm,

Bugün okulda yepyeni bilgiler öğrendim. Bu nedenle çok mutlu ve heyecanlıyım. Tüm öğrendiklerimi sana anlatmak istiyorum...

.....
.....
.....

Yukarıda Yiğit’in günlüğünden bir kısım yer almaktadır. Yiğit’in yerinde siz olsaydınız öğrendiğiniz konuyu günlüğünüze nasıl yazardınız?



Sevgili Günlüğüm,

Öğretmenimiz bugün bize tasarrufu öğretti. Tasarruf nedir, nasıldır.
Bastan bir özetliyi sana günlüğün Tasarruf;
Bir şeyin tam ayarında ayarlanmadır.

Canım Günlüğüm; Aile bütçesinde gelir ve giderlerimiz
vardır. Gelir;
Maaşımızdır. Yani kazandığımız para.

Gider; Kira, Gıda, Eğitim ve sağlık için harcadığımız pa-
raya denir.
İşte böyle Sevgili Günlük Bir dahaki maceramda görüş-
sürüz.

ETKİNLİK-8

(Günlük Yazma)

"Sevgili Günlüğüm,

Bugün okulda yepyeni bilgiler öğrendim. Bu nedenle çok mutlu ve heyecanlıyım. Tüm öğrendiklerimi sana anlatmak istiyorum...

.....
.....
.....

Yukarıda Yiğit'in günlüğünden bir kısım yer almaktadır. Yiğit'in yerinde siz olsaydınız öğrendiğiniz konuyu günlüğünüze nasıl yazardınız?



"Sevgili Günlüğüm,

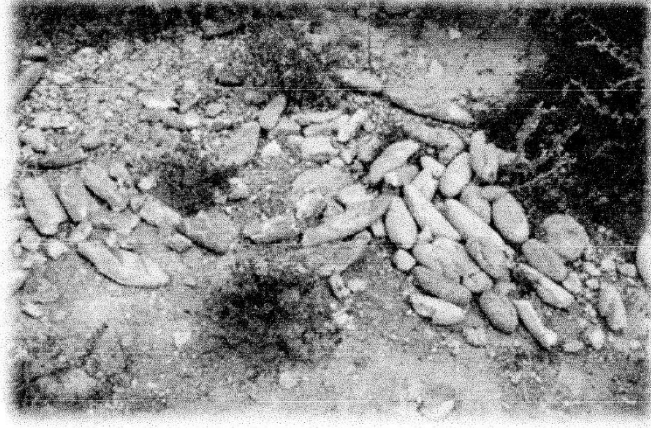
Bugün sana üretimi anlatacağım. İlk ekmeğin üretimini anlatacağım. Buğdayları tarlaların içine ekiliyor. Sonra suluyor. Büyüdükten sonra biçiliyor. Onu haline getirdikten sonra ekmeğe oluyor. Ben gidip marketten alıyoruz ve sofralarımıza geliyor.

Bugünde sana tasarrufu anlatacağım. Su, yemek, elektrik, doğal gaz. Onları tasarruflu kullanırsak israf yaparız. O yüzden israf yapmamalıyız.

Bugünde aile bütçesini anlatacağım. Eğer ilk isteklerimizi alırsak ihtiyaçlarımıza para kalmaz. İl ihtiyaçlarımızı karşılamalıyız. Eğer aile bütçesine yardımda bulunursak çok zor durumda kalırız. O yüzden aile bütçesine katkıda bulunmalıyız.

ETKİNLİK-9

(Şiir Yazma)



Sevgili öğrenciler, yukarıdaki görselden yararlanarak “İsrafı Önleme” konulu bir şiir yazınız. Şiirinizi sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

İsrafı.....Önleme.....
Önleyelim İsrafı önleyelim.....
Geliriz israfı önleyelim.....
İsrafı önleyelim.....
İsrafı önleyelim israfı önleyelim.....
İsraf etmeyelim.....
İsraf etmeyelim Bu dünyayı.....
Durdur İsraf etme.....
Geleceğimize katkı duy.....
Sakın İsraf etme.....
Bu dünyayı.....

ETKİNLİK-9

(Şiir Yazma)



Sevgili öğrenciler, yukarıdaki görselden yararlanarak “İsrafi Önleme” konulu bir şiir yazınız. Şiirinizi sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

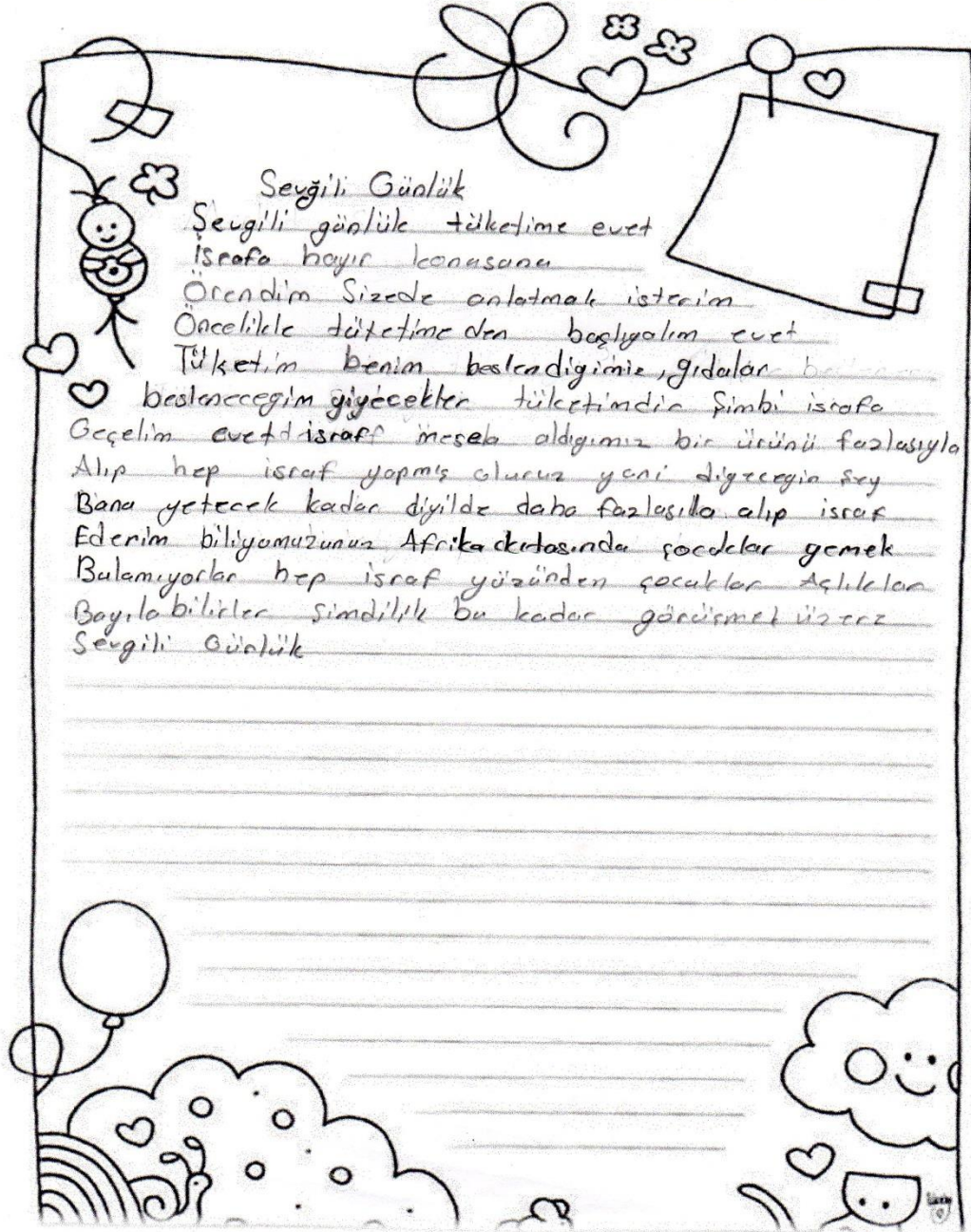
İSRAFI ÖNLEYLİM

Yiyebileceğimiz kadar eklemek olmalı.
Bizim yüzümüzden yok sıklıkla da kalıyor.
Onlara eklemek boş aidiyet.
Onlara çiftçinin emeği yarak oluyor.
Gelecek nesilleri güzel bir hayat bekliyor.
Ekmeleleri baktıkta da atmayalım.
Hadi beni dinleyin bu israfı son verelim.
Hadi ayağa kalkalım tüm dünyamızla bu israfı son verelim.

ETKİNLİK-10

(Günlük Yazma)

Aşağıda bir günlüğün boş sayfası yer almaktadır. Günlüğün sizin olduğunu düşünerek bugünden, "Tüketime Evet, İsrafa Hayır" konusundaki bildiklerinizden fikirlerinizden bahsetmek isteseydiniz neler yazardınız?



EK-8. Yapılan ÖAY Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Çalışma Yaprakları (DG2)

HİLAL KOCAK

ETKİNLİK-1
(Karikatür)



Damlanur: Yaşamımızı devam ettirebilmek için beslenmeye, barınmaya ve giyinmeye ihtiyacımız vardır. Bunlar temel ihtiyaçlarımızdır.

Ümran: Evet Damlanur, Bunların yanında gezmek, eğlenmek, müzik dinlemek, sinema ve tiyatroya gitmek de sosyal ihtiyaçlarımızdır.





Ayşenur: Arkadaşlar, bu ihtiyaçlarımız dışında hepimizin farklı istekleri de vardır. Ancak bütçemiz her zaman uygun olmadığı için istediğimiz her şeyi alamayız.

Üç arkadaş Damlanur, Ümran ve Ayşenur istek ve ihtiyaçlarımız konusunda fikirlerini paylaşıyorlar. Üç arkadaşın konuşmalarına göre aşağıda yer alan çantaları uygun şekilde doldurur musun?

İSTEK ÇANTASI

Fotoğraf makinesi
Oyuncaklar Şeker
Çikolata loliop
Kaykay bisiklet

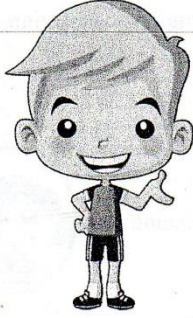
İHTİYAÇ ÇANTASI

Yemek su
Barınma nefes alma
Battaniye Temizlik
malzemesi kıyafet
Sosyal ilişki

5

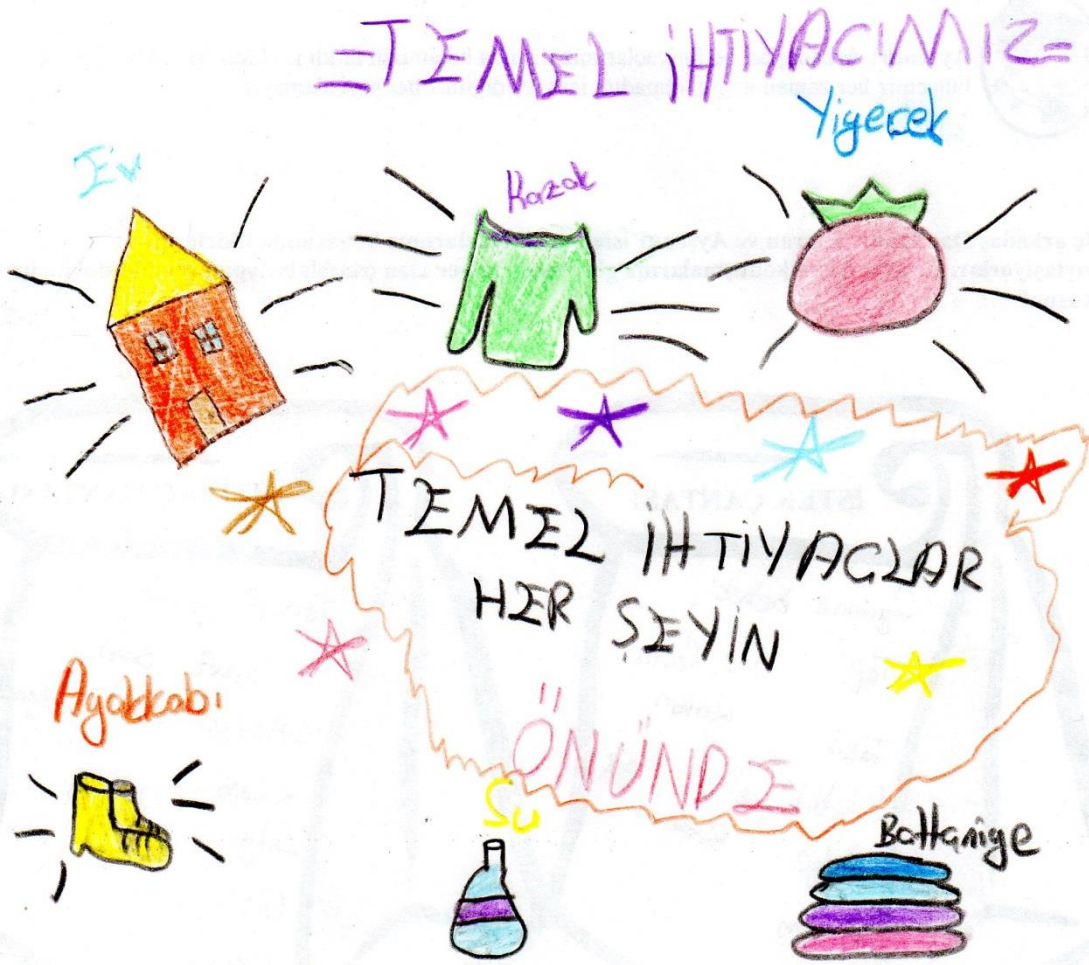
ETKİNLİK-2

(Afiş hazırlama)



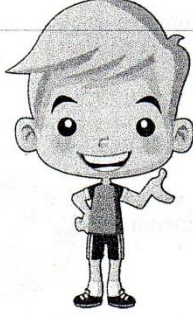
Merhaba Arkadaşlar,

Temel ihtiyaçlarımızın neler olduğunu anlatan bir afiş tasarlamak istiyorum. Bana yardım eder misiniz?



ETKİNLİK-2

(Afiş hazırlama)



Merhaba Arkadaşlar,

Temel ihtiyaçlarımızın neler olduğunu anlatan
bir afiş tasarlamak istiyorum. Bana yardım eder
misiniz?

TEMEL İHTİYAÇ

Temel İhtiyaçlarını
kışılar
musmudu ol musmudu
güçü!



ETKİNLİK-2

(Afiş hazırlama)



Merhaba Arkadaşlar,

Temel ihtiyaçlarımızın neler olduğunu anlatan bir afiş tasarlamak istiyorum. Bana yardım eder misiniz?



Temel ihtiyaçlarımız nelerdir acaba.

Evet Arkadaşlar temel ihtiyaçlar.

Giyisi



Su

Ekmele

Azabaka

ETKİNLİK-2

(Afiş hazırlama)

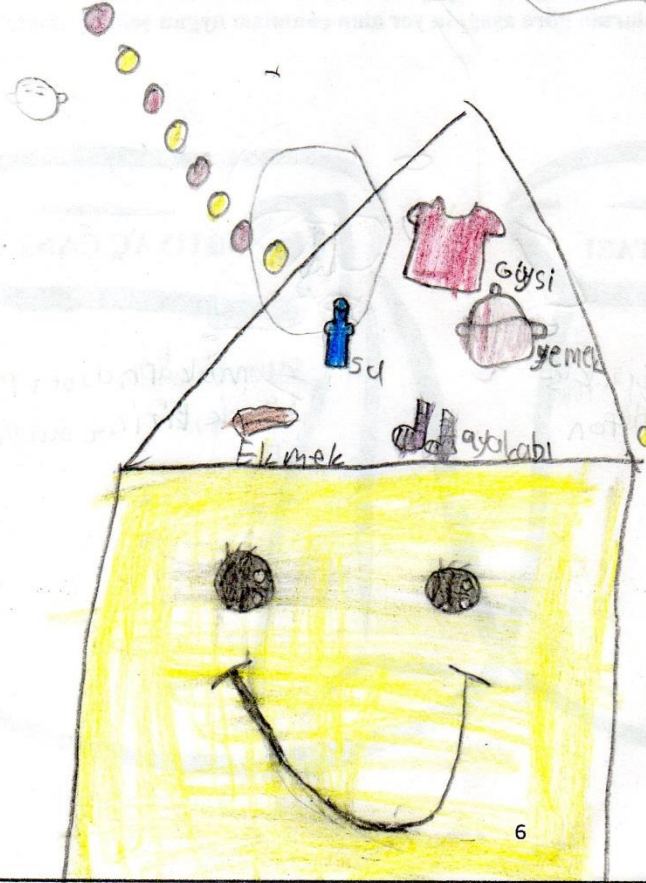


Merhaba Arkadaşlar,

Temel ihtiyaçlarımızın neler olduğunu anlatan bir afiş tasarlamak istiyorum. Bana yardım eder misiniz?

TEMEL İHTİYAÇ

Temel ihtiyaçlarımız her şeyin önünde



ETKİNLİK-3

(Karikatür)



Aydan: Arkadaşlar! Size bir sorum var. Bana yaşadığımız bölgedeki ekonomik faaliyetlerden bahseders misiniz?

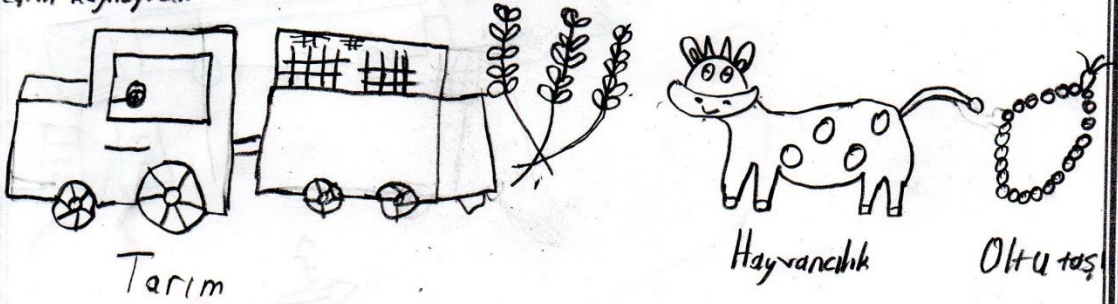
Furkan: Ben Balıkesirde yaşıyorum. İlimizin ekonomik faaliyetlerinin başında zeytincilik, bağcılık, balıkçılık, ormancılık ve hayvancılık gelmektedir. Ayrıca Marmara ve Ege Denizi'nde kıyısı olması nedeniyle turizm de oldukça gelişmiştir.



Ali: Ben de Trabzon'da yaşıyorum. Trabzon'un Sümela Manastırı, Ayasofya Müzesi gibi tarihi yerleri; Ulugöl ve yaylaları gibi doğal güzellikleri her yıl çok sayıda yerli ve yabancı turist çeker. Burada yaşayan insanların çoğu tarım, hayvancılık, balıkçılık ve ormancılıkla geçimini sağlar.

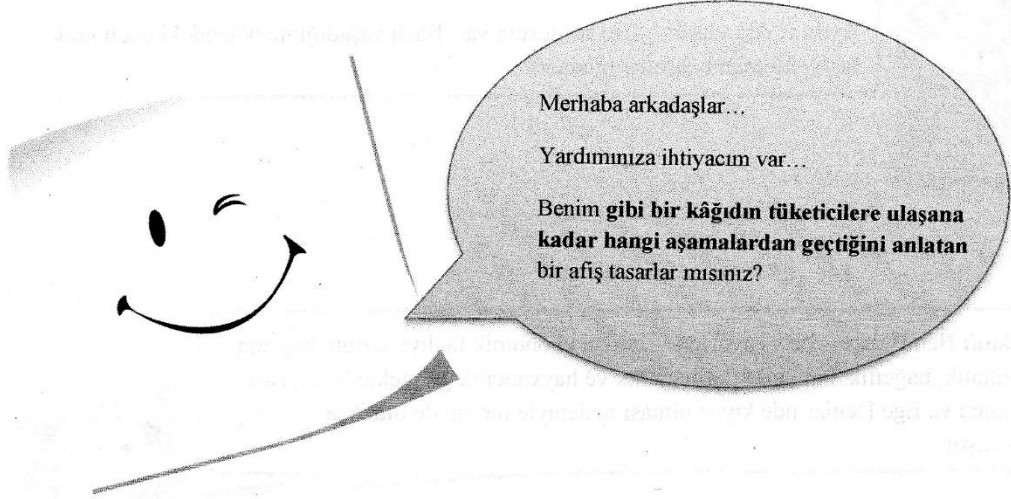
Siz de Aydan'ın sorusuna cevap veriyor olsaydınız bu konuşmayı nasıl devam ettirirdiniz? Yaşadığınız bölgeyi ve ekonomik faaliyetlerini karikatür çizerek anlatır mısınız?

Ben Erzurum'da yaşıyorum. Erzurum'da ekonomik tarım ve hayvancılığa dayanmaktadır. Ayrıca kış turizmi de gelişmiştir. Otlu taşı ve bu taşıtan yapılan aksesuarlar'da önemli geçim kaynağıdır.

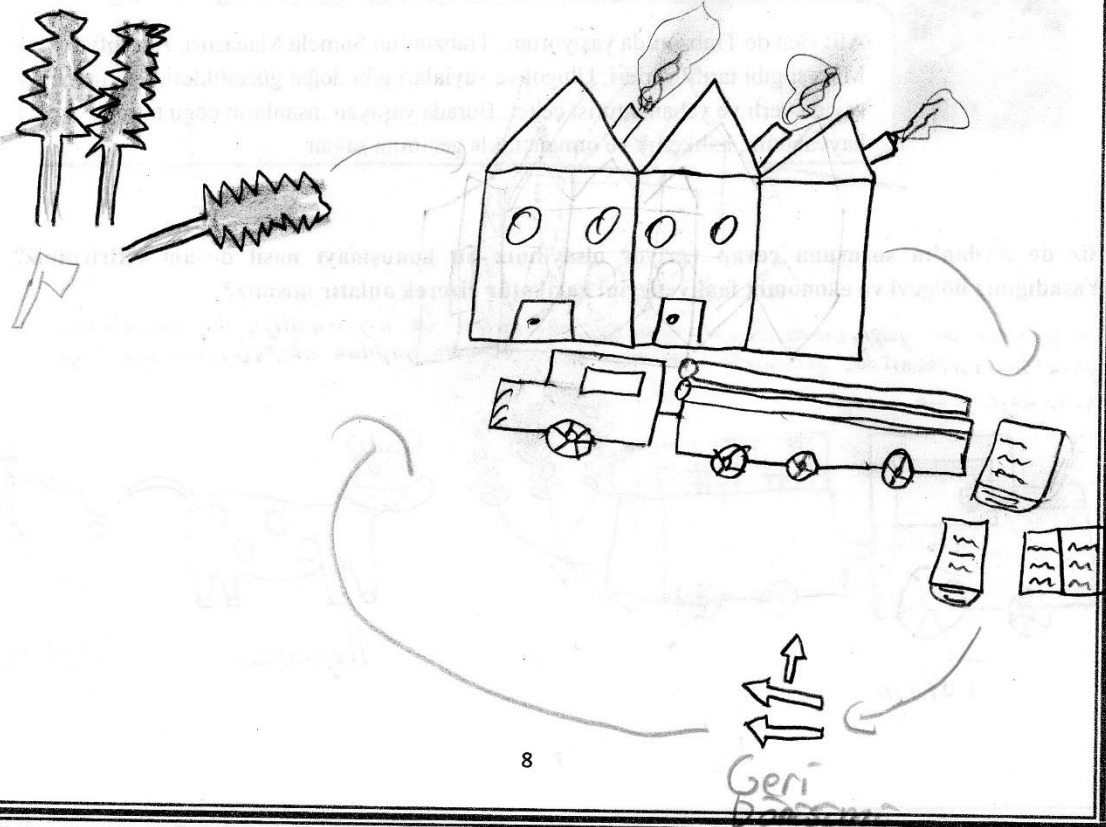


ETKİNLİK-4

(Afiş Tasarlama)



KÂĞIDIN YOLCULUĞU



ETKİNLİK-5

(Karikatür)

Aşağıda Gülsüm ve Şenol'un konuşmasındaki eksikleri bilinçli tüketici davranışlarına göre uygun şekilde tamamlayınız.



Gülsüm: Yeni aldığımız buzdolabı iki ay sonra bozuldu. Babam ürünü aldığımız mağazaya gidip durumu anlattığında kullanıcı hatası olduğunu ve yapılacak bir şey olmadığını söylemişler. Ne yapmamız gerektiğini bilmiyoruz. Senin bir tavsiyen var mı Şenol?

Şenol: Eğer sizin bir hatanız yoksa fiyatta ve Garanti belgesi ile birlikte Tüketici Sorunları Hakem Heyetine başvurabilirsiniz. Abo 175'i arayıp sorunun anlatılabilirsiniz.



Gülsüm: Çok teşekkür ederim Şenol, bunları babama ileteceğim. Ayrıca sana anlatmak istediğim bir şey daha var. Geçenlerde annem markete gidip istediklerini almamı söyledi. Tam kapıdan çıkarken ürünleri seçerken çok dikkatli olmamı, yapmama gerekenlerin olduğunu söyledi. Ama ben hiçbir şey anlamadım. Sence ne yapmalıyım?

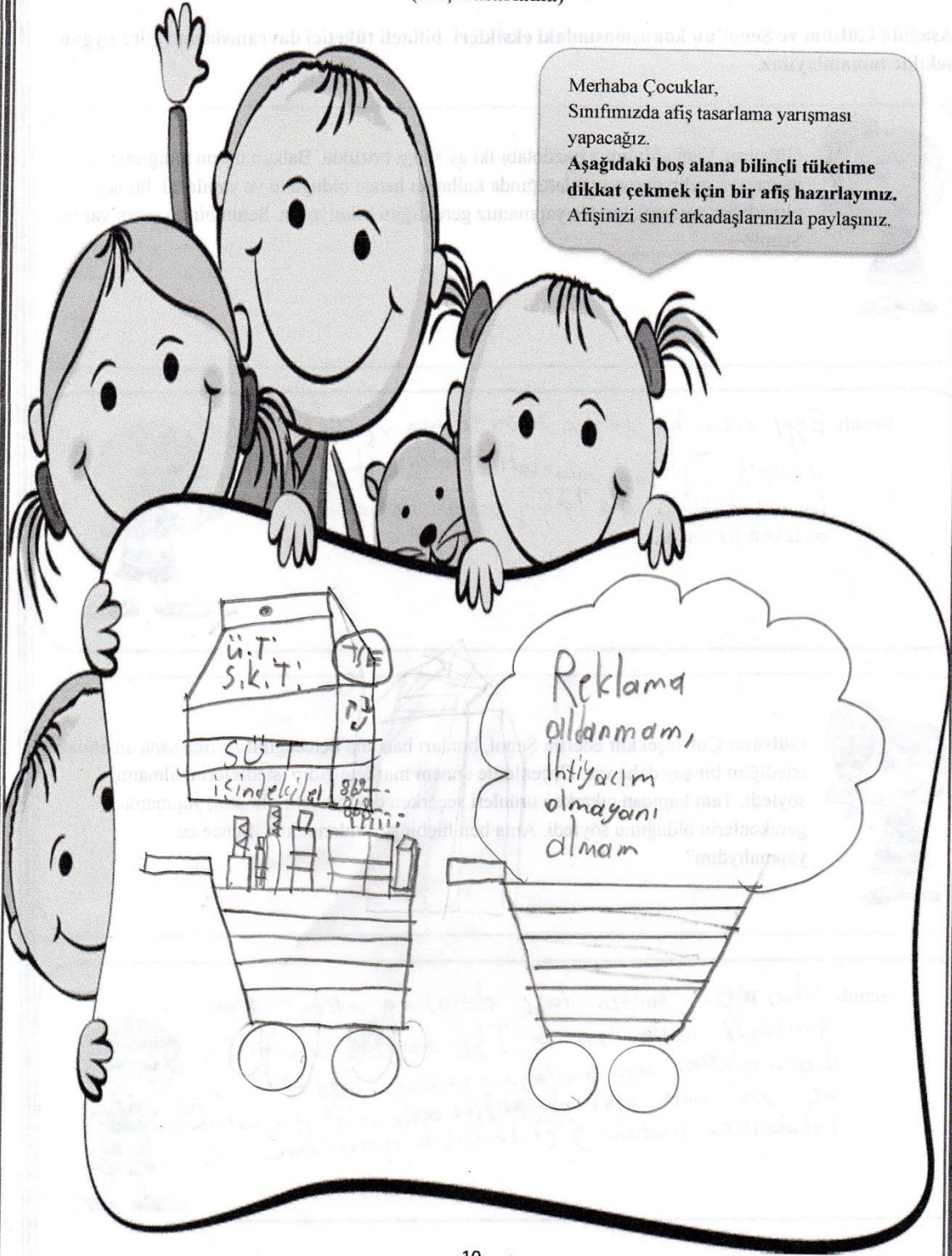
Şenol: Sebze, meyve alırken taze olmasına dikkat etmelisin. Ambalajı varsa üzerinde TSE damgası varmı diye bakmalısın. Son kullanma tarihine, içindekileri ve yemeli malı olup olmadığını kontrol etmelisin. Kutudaki 9 eğitimci için bakılmalı.



ETKİNLİK-6

(Afiş Tasarlama)

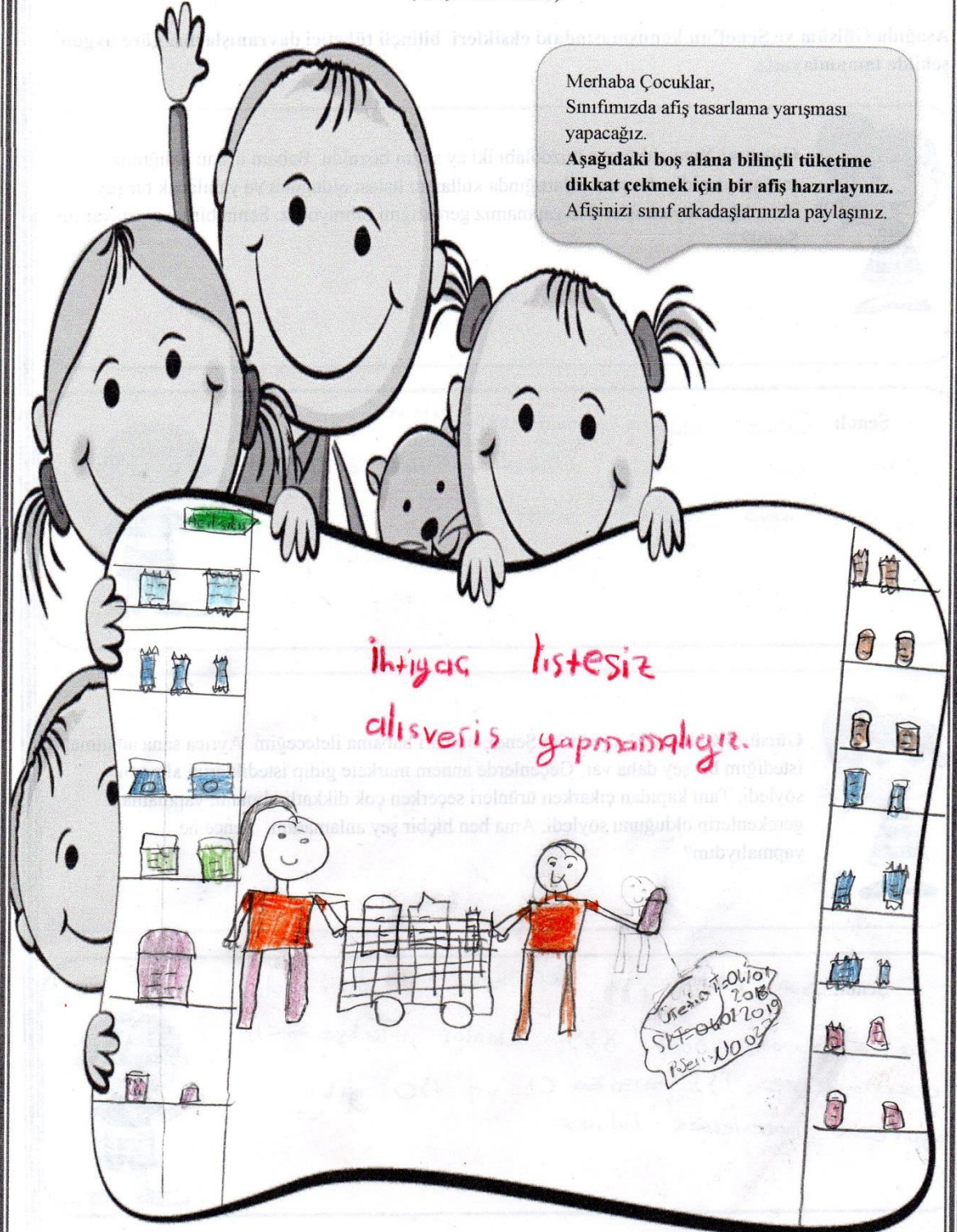
Merhaba Çocuklar,
Sınıfımızda afiş tasarlama yarışması
yapacağız.
Aşağıdaki boş alana bilinçli tüketime
dikkat çekmek için bir afiş hazırlayınız.
Afişinizi sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız.



ETKİNLİK-6

(Afiş Tasarlama)

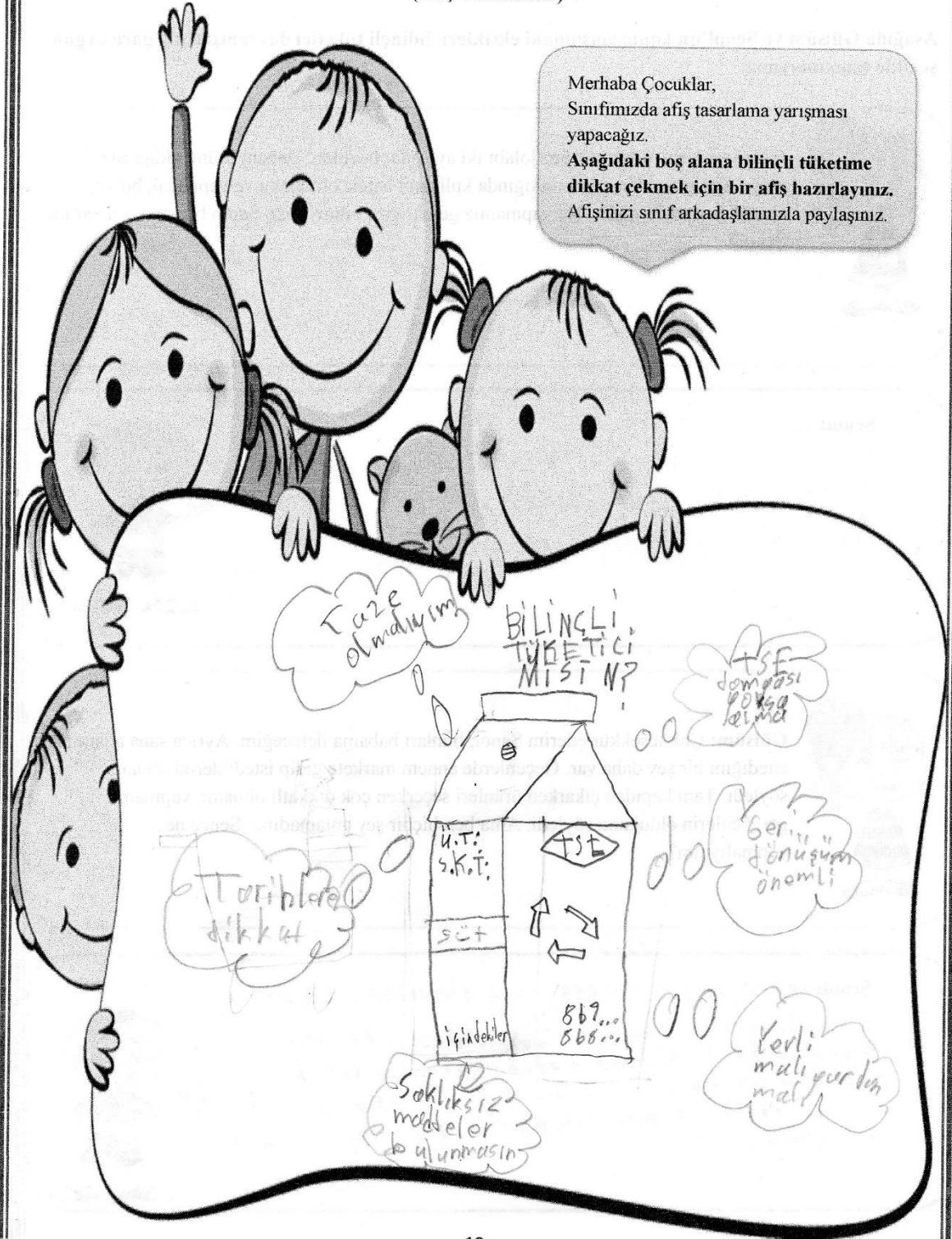
Merhaba Çocuklar,
Sınıfımızda afiş tasarlama yarışması
yapacağız.
Aşağıdaki boş alana bilinçli tüketime
dikkat çekmek için bir afiş hazırlayınız.
Afişinizi sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız.



ETKİNLİK-6

(Afiş Tasarlama)

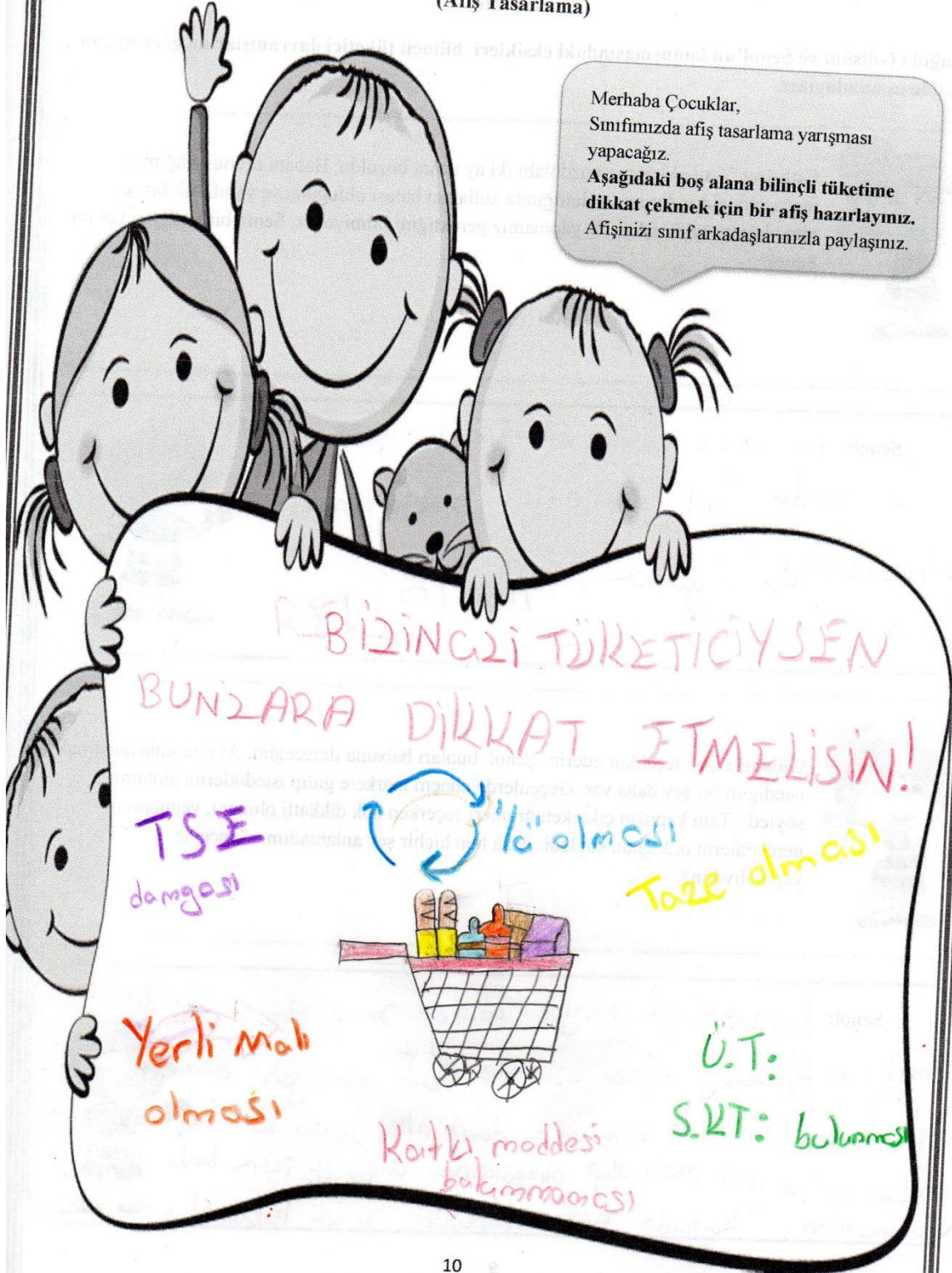
Merhaba Çocuklar,
Sınıfımızda afiş tasarlama yarışması yapacağız.
Aşağıdaki boş alana bilinçli tüketime dikkat çekmek için bir afiş hazırlayınız.
Afişinizi sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız.



ETKİNLİK-6

(Afiş Tasarlama)

Merhaba Çocuklar,
Sınıfınızda afiş tasarlama yarışması yapacağız.
Aşağıdaki boş alana bilinçli tüketime dikkat çekmek için bir afiş hazırlayınız.
Afişinizi sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız.



ETKİNLİK-7

(Karikatür)



Babamın maaşı ^{Gıd}2800 TL'dir. Annemin maaşı ise ^{Gıd}2500 TL'dir. Faturalara 500 lira ayırdık. Ev kiramız 1000 liradır. Gıda harcaması için 1200 TL ayırdık. Ulaşım giderimiz 500 TL ve kardeşim ile benim eğitim giderimiz ise 400 TL'dir. 500 TL aylık taksitlerimize ayırdık. Kışlık botlarımız küçüldüğü için kardeşim ile bana yeni bot almak için de 300 TL ayırdık.

Tüm bunları düşünerek babamla birlikte aylık bütçemizi oluşturmak istedik. Ancak biraz karışık oldu.

Arda, arkadaşı İnci'ye yardım etmek istemektedir. İnci ve babasının yaptığı hesaplamalara göre Arda'nın tavsiyeleri nasıl olmalıdır?

Merak etme bu karışıklığı düzeltmen için sana yardımcı olacağım.

Gelirleriniz...
Babamın maaşı = 2800
Annemin maaşı = 2500

Giderleriniz ise... taksitleri
Faturalar, Gıda harcaması,
Ev kiramız, Eğitim gideri
Gıda harcaması, Bot har-
caması ulaşım gideri.



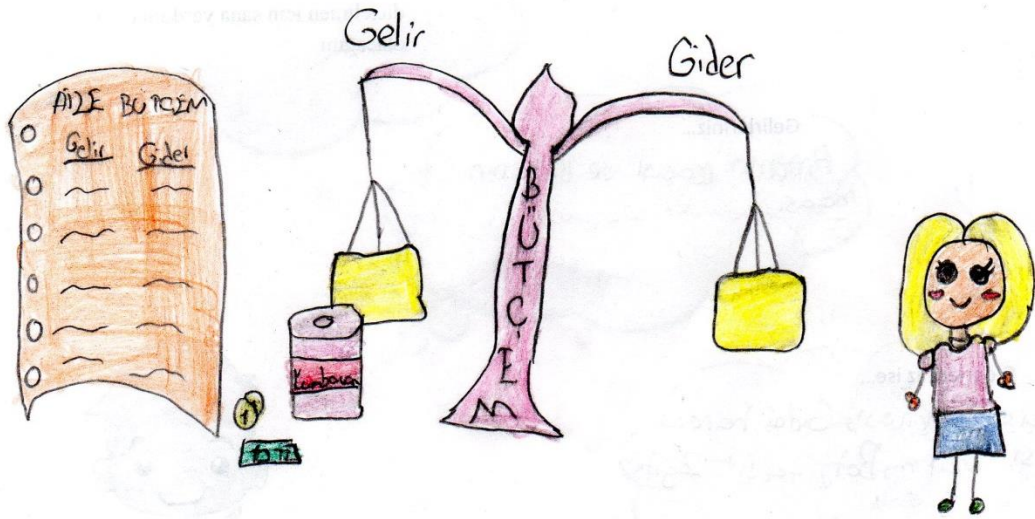
ETKİNLİK-8

(Afiş hazırlama)



Arkadaşlar,
**Bütçe yapma alışkanlığının insanlara
sağlayacağı yararlar neler olabilir?**
Bu konudaki fikirlerinizi bir afişle anlatmak
isteseyseniz nasıl bir afiş hazırladınız?

BÜTÇENİZ
HAYATINI DENGELER



ETKİNLİK-9

(Karikatür)



Öğretmenlerinin sorduğu soruya öğrenciler sırasıyla cevap vermişlerdir. Cevapları devam ettirir misiniz?



Su israfının önüne geçebilmek için...

Suyu boşa yere aamamak. Örneğin Sabah kalkıp Elimizi yüzümüze yıkarken Suyu boşa yere aıyoruz O yüzden Suyu boşa yere aamıyalım



Enerji israfının önüne geçebilmek için...

Elektrigi boşa yere kullanmayalım. Gündüzken Lambaları boşa yer yakmayalım.

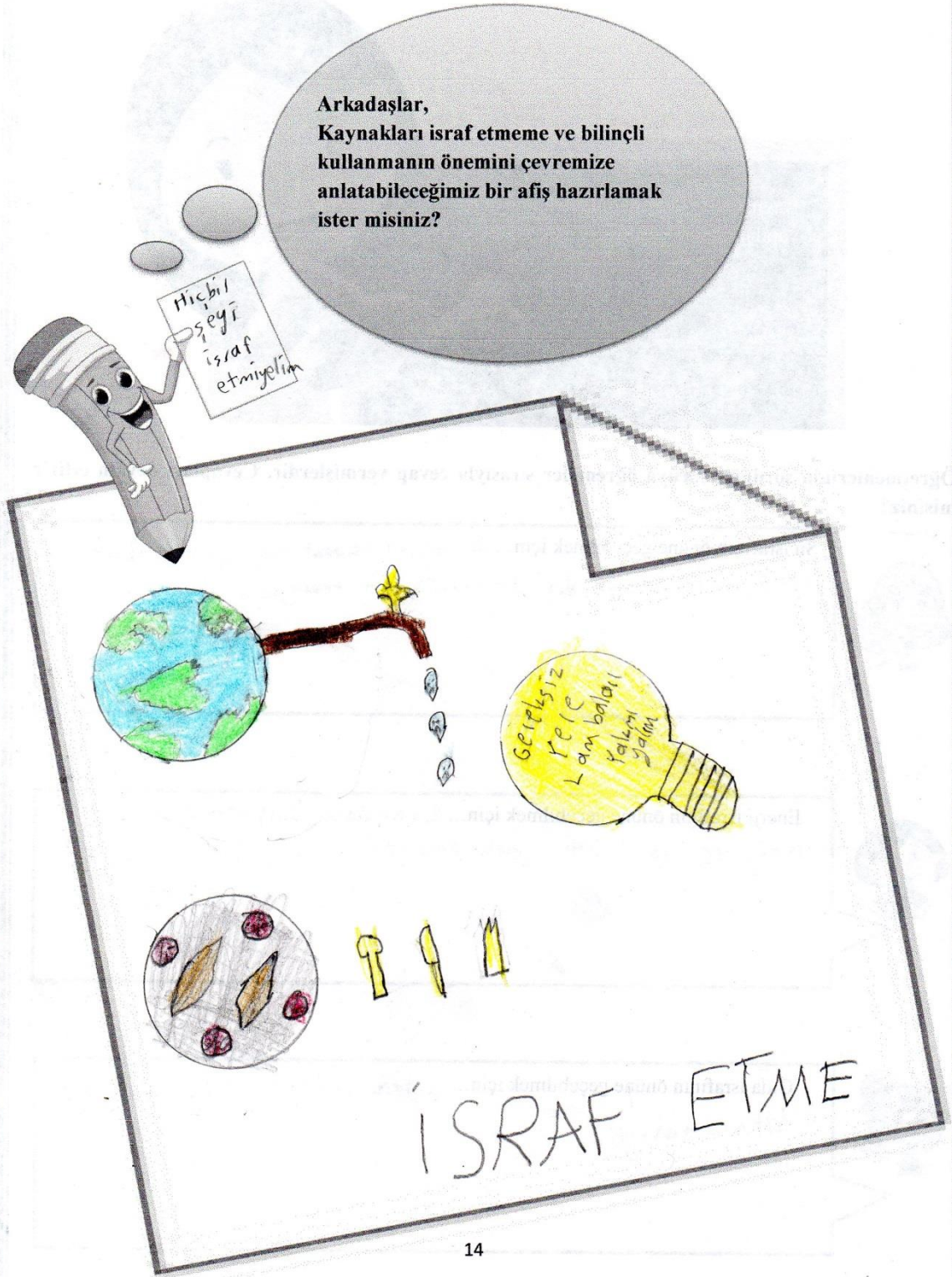


Gıda israfının önüne geçebilmek için...

Yemegimiz artınca Göpe atıyor. Ama yemegimizi artınca Göpe değil Sokak hayvanlarına verelim.

ETKİNLİK-10

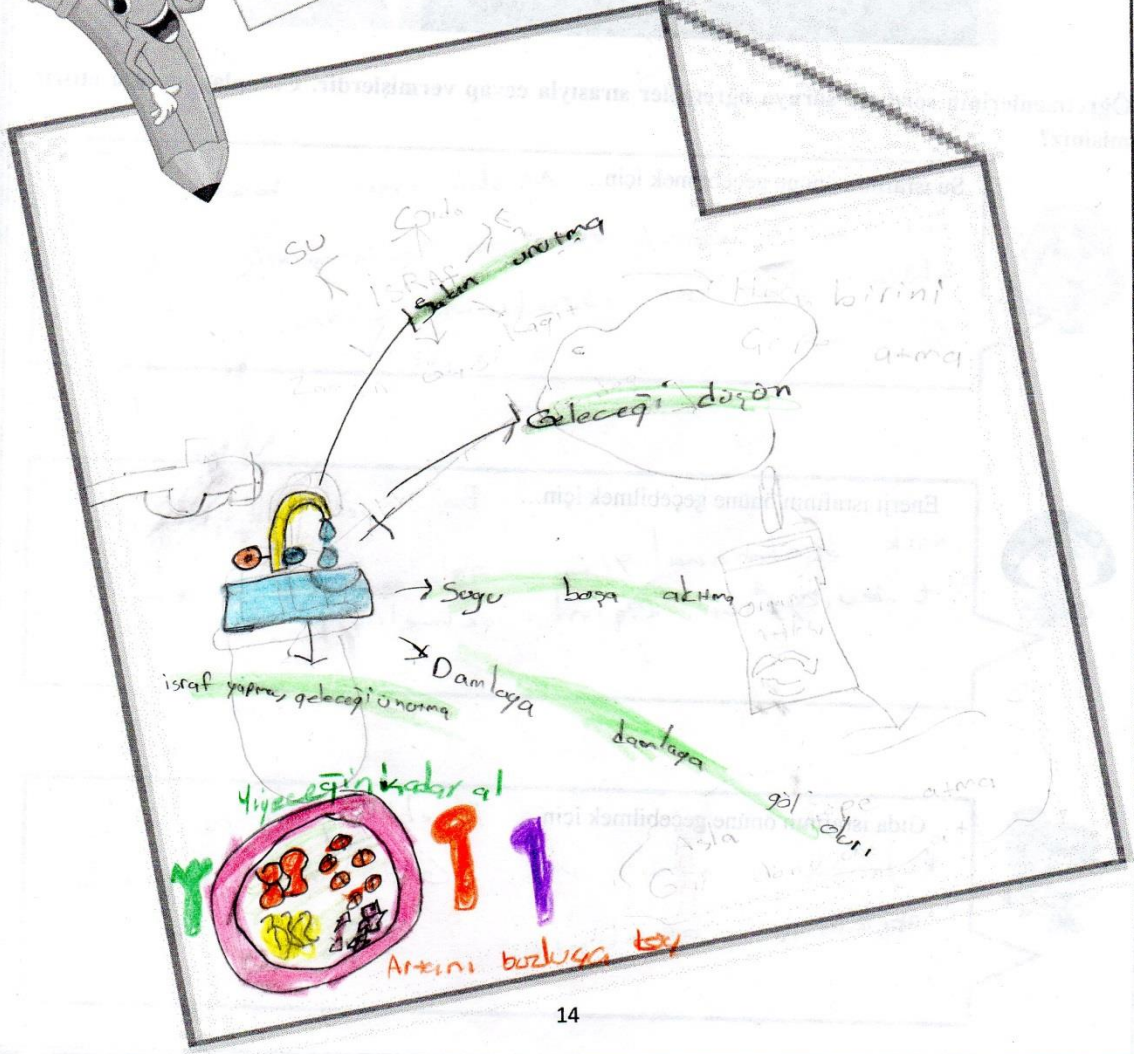
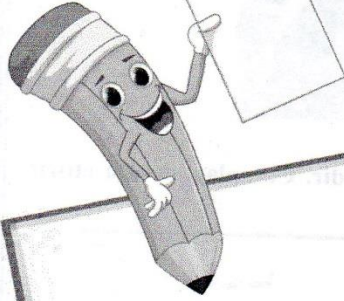
(Afiş Hazırlama)



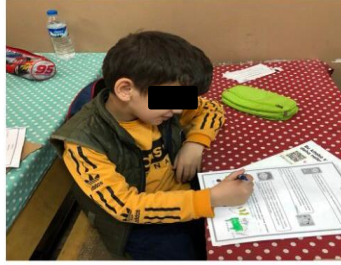
ETKİNLİK-10

(Afiş Hazırlama)

Arkadaşlar,
Kaynakları israf etmeme ve bilinçli
kullanmanın önemini çevremize
anlatabileceğimiz bir afiş hazırlamak
ister misiniz?



EK-9. Uygulama Sürecine İlişkin Görüntüler (DG₁)



EK-10. Uygulama Sürecine İlişkin Görüntüler (DG₂)



EK-11. Araştırma Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-35554978
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

26.10.2021

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 18.10.2021 tarihli ve E.2100281065 sayılı yazınız.
b) 18.10.2021 tarihli ve E.2100281052 sayılı yazınız.

İlgi yazılar gereği; Üniversiteniz Araştırmacılarından; 1) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Cennet DEMİRCİ**'nin, Dr.Öğr.Üyesi Zeynep Başçı NAMLI'nın danışmanlığında; "*Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi*" konulu çalışması ile,

2) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Saadet Esra YILDIZ'ın, Dr.Öğr.Üyesi Zeynep Başçı NAMLI'nın danışmanlığında; "*Hayat Bilgisi Dersinin Eğitsel Oyunlarla İşlenmesinin, Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*" adlı çalışmasının kabulüne ilişkin 26.10.2020 tarihli ve E.35521958 sayılı Valilik Onayı yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- İlgi: (a) (1 adet dosya)
- 2- İlgi: (b) (9 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (442) 234 48 00

E-Posta: arge25@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: HARUN TEMEL

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: erzurummeb@meb.gov.tr

Faks: 4422351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7914-40c9-36aa-b93f-3d81 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-35521958
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

26/10/2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 18.10.2021 tarihli ve E.2100281065 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 18.10.2021 tarihli ve E.2100281052 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği; Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından; 1) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Cennet DEMİRCİ'nin Dr.Öğr.Üyesi Zeynep Başçı NAMLI'nın danışmanlığında; *"Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi"* konulu çalışması ile,

2) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Saadet Esra YILDIZ'ın Dr.Öğr.Üyesi Zeynep Başçı NAMLI'nın danışmanlığında; *"Hayat Bilgisi Dersinin Eğitsel Oyunlarla İşlenmesinin, Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi"* konulu araştırma ve uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; *"Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması"* ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak isimleri belirtilen okullarda uygulama ve anket çalışmasının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
İlyas ÖZTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (2 adet dosya)

Adres : Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Telefon No : 0 (442) 234 48 00
E-Posta: arge25@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: H.TEMEL

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: erzurummeb@meb.gov.tr

Faks:4422351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 81ac-0eb8-37f0-864b-8551 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Cennet DEMİRCİ
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ekli Listedeki Okullar
Araştırmanın konusu	Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Uygulama İzni
Veri toplama araçları	Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ünitesi Akademik Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	
KOMİSYON	
22.10.2021 Tokay İŞLER İl M... Şube Müdürü	Üye
	Üye

EK-12 Yeğitek Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “**Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi**” adıyla, Cennet DEMİRCİ tarafından 28.02.2022-29.04.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanmanın başarıya, eleştirel düşünme becerisine ve kalıcılığa etkisini incelemektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Resmi ilk ve ortaokul

Araştırma Uygulaması: Ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Cennet DEMİRCİ

İletişim bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-

Soyisim

EK-13. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi**” adıyla, 28.02.2022-29.04.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanmanın başarıya, eleştirel düşünme becerisine ve kalıcılığa etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Cennet DEMİRCİ

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

İsim-Soyisim

EK-14. Etik Kurul Onay

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Dr.Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLİ'nin "Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 21.10.2021

Teslim Tarihi: 21.10.2021

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Tez / uygundur: ☐

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Tez / uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

Formu

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :21.10.2021
Toplantının Sayısı :11

Karar-20: Dr.Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI'nın "Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Yavuz TAŞKESEN LİGİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

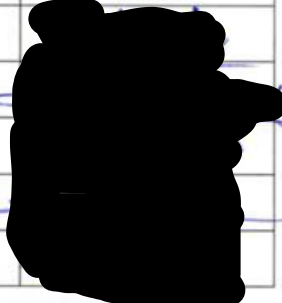
(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

ERKMEN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 11 Karar No: 20	Toplantı Tarihi: 21.10.2021
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Dr.Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI Çalışma Konusu: Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kalıcılığa Etkisi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESEN LİGİL	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ	Etik Kurul Raportörü	

ÖZ GEÇMİŞ

Cennet DEMİRCİ, [REDACTED] yılında [REDACTED] doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Konya’da tamamladı. 2015 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun oldu. Ardından Van ve Erzurum illerinde sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. Hâlen Erzurum ili Palandöken ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.



