



İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminin Desteklenmesinde Bilişsel Çıracılık: Bir Eylem Araştırması

Cognitive Apprenticeship in Supporting the Development of Writing Skills of First Grade Primary School Students: An Action Research

Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU¹, Süleyman Erkam SULAK²

¹MEB

· alperencapanoglu@gmail.com · ORCID > 0000-0001-5809-9777

²Ordu Üniversitesi, Ordu

· erkamsulak@gmail.com · ORCID > 0000-0003-4042-891X

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 30 Aralık/December 2022

Kabul Tarihi/Accepted: 03 Haziran/June 2023

Yıl/Year: 2023 | **Cilt-Volume:** 42 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 245-322

Atıf/Cite as: Çapanoğlu, A. Ş., Sulak, S. E. " İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminin Desteklenmesinde Bilişsel Çıracılık: Bir Eylem Araştırması-Cognitive Apprenticeship in Supporting the Development of Writing Skills of First Grade Primary School Students: An Action Research" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 42(1), June 2023: 245-322..

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU

Yazar Notu/Author Note: "Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir."

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approv: "Araştırma için Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 12.01.2022 tarihli ve 2022-03 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır."

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİNDE BİLİŞSEL ÇIRAKLIK: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

ÖZ

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi iletişim ve fikir üretme konusunda önemli görülmektedir. Akademik başarı ve günlük yaşamda iyi bir yazma becerisi sergileyebilmenin önemi açısından yazma becerisinin gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin en fazla zorlandığı dil becerisi olan yazma, ilkokulda ihmal edilen ve arka planda tutulan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma öğretiminde daha çok biçim özellikleri, yazım ve noktalama üzerinde durulmakta; düşünme süreçleri, fikir üretme ve öğrencilerin kendi yazılarını oluşturmaları ihmal edilmektedir. Özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, zihinsel becerileri kullanma, düşünme süreçleri, fikir üretimi ve kendi yazılarını oluşturmaları açısından geri plana atılabilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, bilişsel çiraklık yöntemiyle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları, Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde araştırmacı öğretmenin görev yaptığı MEB'e bağlı bir ilkokulda yine araştırmacı öğretmenin kendi sınıfında bulunan 30 ilkokul birinci sınıf öğrencisidir. Kullanılan veri toplama araçları araştırmacı günlüğü, ses kayıtları, fotoğraflar, araştırmacı gözlemi ve öğrenci ürünleridir. Elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Bulgular bilişsel çiraklık uygulaması öncesi, bilişsel çiraklık uygulaması süreci ve bilişsel çiraklık uygulaması sürecine ilişkin olmak üzere üç ana başlık altında sunulmaktadır. Sonuçlara göre uygulama öncesinde öğrenciler kendi metinlerini oluşturamamaktadır. İlkokul birinci sınıfta genellikle dikte ve bakarak yazma etkinliklerine yer verilmektedir. Öğrenciler yazma sürecine katılmamakta ve öğrencilerin fikir üretimi desteklenmemektedir. Bunun sonucunda ise öğrenciler kendi metinlerini oluşturamayarak yazmanın doğasından uzak kalmaktadır. Uygulama sürecinde öğrenciler dokuz hafta boyunca bilişsel çiraklık yöntemi aracılığıyla yazma becerilerini geliştirmiştir. Uygulama süreci sonunda katılımcılar desteksiz bir şekilde kendi metinlerini oluşturabilmektedir. Ayrıca uygulama sonrasında öğrencilerin yazmaya ilgisi devam etmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Birinci Sınıf Öğrencileri, Yazma Becerisi, Bilişsel Çiraklık, Eylem Araştırması.



COGNITIVE APPRENTICESHIP IN SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS OF FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS: AN ACTION RESEARCH

ABSTRACT

Writing skill, one of the four basic language skills, is considered important in communication and idea generation. It is necessary to support the development of writing skills in terms of academic success and the importance of exhibiting good writing skills in daily life. Writing, which is the language skill that students have the most difficulty with, appears as a skill that is neglected and kept in the background in primary school. In teaching writing, more emphasis is placed on stylistic features, spelling and punctuation; thinking processes, generating ideas and creating their own writings are neglected. Especially primary school first grade students' writing skills can be taken into the background in terms of using mental skills, thinking processes, generating ideas and creating their own writings. In this direction, the aim of the research is to support the development of writing skills of primary school first grade students with the cognitive apprenticeship method. The research was carried out with action research, one of the qualitative research methods. The participants of the study are 30 first-year primary school students in the research teacher's own class in a primary school affiliated to the Ministry of National Education, where the researcher teacher works in the Şehitkamil district of Gaziantep. The data collection tools used are researcher diary, audio recordings, photographs, researcher observation and student products. Descriptive analysis was made on the data obtained. The findings are presented under three main headings: before cognitive apprenticeship practice, cognitive apprenticeship practice process and cognitive apprenticeship practice process. According to the results, students cannot create their own texts before the application. In the first grade of primary school, dictation and writing activities are generally included. Students do not participate in the writing process and the generation of ideas is not supported. As a result, students cannot create their own texts and stay away from the nature of writing. During the implementation process, the students developed their writing skills through the cognitive apprenticeship method for nine weeks. At the end of the application process, the participants can create their own texts without support. In addition, students continued to be interested in writing after the application.

Keywords: Primary School, First Grade Students, Writing Skill, Cognitive Apprenticeship, Action Research.



GİRİŞ

Yazma, kelimelerin veya cümlelerin kâğıt üzerinde kullanılmasıyla yazarın anlam oluşturduğu zihnin aktif bir sürecidir (Wyrick, 2017; Amutha ve Philomina, 2015). Zihinsel süreçlerin aktif olarak işe koşulduğu yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre en karmaşık olan beceridir (Graham, Harris ve Mason, 2005; Hasani, 2016). Yazma becerisi, fikirlerin planlanması ve seçilmesi, bir bakış açısı oluşturma, odaklanma, fikirlerin düzenlenmesi, metnin yapılandırılması, değerlendirme ve dilsel yetkinliğin yönetimi gibi nedenlerle dilsel yeterlilik dışında bilişsel becerilerin gerekli olduğu entelektüel bir çaba gerektiren çok sayıda yüksek zihinsel işlem içerir (Luchini, 2003). Bu nedenle yazma, en zor geliştirilen dil becerilerinden biri olarak ilkokulun ilk yıllarından itibaren uygun yöntem ve tekniklerle doğrudan öğretilmelidir.

Yazma becerisi öğretim süreçlerinde ihmal edilmekte ve uygun zaman ayrılmamaktadır. Yazma öğretimi, öğrencilerin kendi yazılarını oluşturmaları yolunda fikir üretimlerini destekleyecek şekilde yeniden ele alınmalı ve yapılandırılmalıdır (Ariana, 2010; Suyanto, 2015). Yazma öğretimi sürecinde öğrenciler, kendi yazılarıyla ilgilendikleri zaman yazmayı değerli, anlamlı ve faydalı bir beceri olarak görürler. İlkokulda öğretmenin yazma konusunda karşılaştığı zorluklardan biri, çocuğun genel olarak yazının ne için olduğunu görmekte zorlanmasıdır (Bryson, 2003).

Çocukların yazma becerilerini nasıl geliştirdikleri konusundaki söylemlere iki ana teori hâkimdir: Bilişsel yazma süreci teorisi ve sosyokültürel teori (Jones, 2015). Bilişsel yazma süreci teorisi, yazarların fikirden, transkripsiyona ve yazılı ürüne kadar kullandıkları temel adımları ve düşünce kalıplarını vurgular (Flower ve Hayes, 1980; 1981). Sosyokültürel yazma kuramı, yazmanın diyalog sonucunda ortaya çıkan bir insan etkinliği olduğunu ve üretilen metnin sosyal aracılı bir etkinliğin eseri olarak kabul edildiğini vurgular (Bakhtin, 1986; Vygotsky, 1978). Sosyokültürel yazma, uzmanlarla iş birliğine dayalı uygulamaları, yazma performansını artırmak için bilişsel araç ve stratejileri, akranlardan ve uzmanlardan geri bildirim almayı, içselleştirme uygulamalarını ve yansıtma yapmayı içerir.

Çocuklar aşamalar halinde öğrenirler. Öğrenci ilk başta yardımla yapabildiğini zamanla bağımsız olarak yapabilecek hale gelmelidir. Öğrencinin bu hale gelebilmesi için öğretmenin desteğini giderek azalttığı bir sürece ihtiyaç vardır. Bu süreçte öğretmenin desteği azalırken öğrencinin sorumluluğunun artması beklenmektedir (Okari, 2016). Çocuklara yazmayı öğretmeye yönelik yaklaşımlarda genel olarak yazma atölyesi ve etkileşimli yazma uygulanmaktadır (Graham, Harris ve Mason, 2005). Yazma atölyesi ve etkileşimli yazma, öğrenciler yazılı anlatım ürünlerini tasarlarlarken, gözden geçirirken ve yayınlarken öğrencilere yazma sürecini öğrenmeleri ve uygulamaları konusunda rehberlik eder. Bu iki öğretim yaklaşımı aynı zamanda sosyokültürel yazma teorisinin ilkelerini de yansıtmaktadır (Jones, 2015).

Vygotsky (1978), yazmanın öncelikle bilmek ve ikincil olarak iletişim kurmakla ilgili olan, kendi kendini düzenleyen bir faaliyet olduğunu belirtir. Buradan, öğrencilerin bağımsız olmalarına veya kendi kendilerini düzenlemelerine yardımcı olmak için yazma öğretiminin çok fazla rehberlik, destek ve özenle yapılması gerektiği anlaşılabilir. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin kendi başarılarına yazmalarına yardımcı olmak için destekleyici ve yol gösterici bir rol oynamalıdır. Bununla birlikte düşünme, fikir toplama, düzenleme, taslak oluşturma süreçlerini yönlendirebilmelidir. Öğrencilerin bağımsız yazarlar olarak ortaya çıkmalarına yardımcı olma sürecinde, öncelikle öğrencilere fikrinsel süreçlerin önemini aşılacak gerekmektedir. Düşünceler, yazı şeklinde yazılır ve yine zihinsel süreci yansıtır. Dolayısıyla düşünme ve yazma birbiriyle yakından ilişkilidir. Mevcut öğretim uygulamaları, genel olarak dil becerilerinin ve özel olarak yazma becerilerinin geliştirilmesine herhangi bir önem vermeden sadece sınavlardan geçmek için ezberci öğrenmeyi teşvik etmektedir. Yazma pratiğinin olmaması, yazma etkinliklerine sınırlı maruz kalma, ezberci öğrenme ve eskimiş pedagojik uygulamalar gibi çeşitli nedenler öğrencilerin yazma becerilerinin zayıf olmasına neden olur. Bir diğer önemli husus ise sınıflardaki etkinliklerin çoğunun gerçekçi olmaması ve öğrencileri doğal olmayan roller üstlenmeye zorlama eğiliminde olmasıdır (Hemalataha, 2016).

Vygotsky'nin sosyokültürel bakış açısı fikrinin sosyal bir süreç olarak yazmayı öğretme ve öğrenme süreci üzerinde çok büyük etkisi vardır. Yazma öğretiminde yapı iskelesi, ders sırasında yazarken kullanılan iş birlikçi çalışma etkinliğinin öğretmenin sınıftaki öğretme ve öğrenme etkinliklerine yansımaları temel olarak onun bakış açısına dayanmaktadır (Nurfaidah, 2018). Sosyal kültürel teoriye göre, yazı artık tek başına bir çaba olarak görülemez. Yazma daha çok ortak katılım ve rehberli öğretimin gerekli olduğu bir sosyal aktivite olarak düşünülür (Smedt ve Keer, 2014). Yazma gibi kültürel uygulamaların kazanılmasında bir uzmanın sosyal öğrenme için bir model sağladığı bilişsel çıraklık yaklaşımından yararlanılmaktadır (Rogoff, 1990). Öğrenciler yazma becerilerini en iyi şekilde bilinçli uygulamayı vurgulayan bilişsel çıraklık eğitim programları aracılığıyla öğrenebilirler. Kasıtlı uygulama ve bilişsel çıraklık ilkeleri, yazma eğitimcilerine yazarları yazılı anlatımları sırasında bilgilerini etkin bir şekilde kullanmaları için öğretmenin araçlarını sunar (Kellogg, 2008).

Bilişsel çıraklık, Vygotsky'nin çalışmalarına dayanan sosyal yapılandırmacı teoriden kaynaklanan sosyal yapılandırmacılıkla bağlantılı bir öğrenme ortamı ve modelidir (Cave, 2010; Kanselaar, 2002; Kim, 2001). Collins, Brown ve Newman (1989), tarafından okuma, yazma ve matematik öğretiminde bilişsel çıraklık kavramı (Collins, Brown ve Holum, 1991) düşünmeyi görünür kılmak için çalışan bir öğretim modeli olarak açıklanmaktadır.

Collins, Brown ve Newman (1989), bilişsel bir çıraklık öğretim modelini önerirken yapı iskelesinin geçici doğasını dile getirmişlerdir. Burada Vygotsky'nin yapı iskelesinden bahsetmek gerekmektedir. İskele, tanımı gereği, kişinin potansiyeline ulaşmak için kullanılan ve daha sonra öğrenciler öğrendiklerini sergilediklerinde kaldırılan geçici bir varlıktır. Destek, öğrenen ve görev için kalibre edilir ve öğrenen kontrolü benimseyip yeni zorluklarla karşılaştıkça değişir (Stone, 1998). Bağımsız öğrenme, bilişsel çıraklığın hedefidir ve bu bağımsızlık öğrencilere bilgileri üzerinde düşünmeleri ve yeni bağlamlarda keşifler yoluyla bilgilerini uygulamaları için fırsatlar sağlayarak desteklenir (Lajoie, 2005).

Collins, Brown ve Holum (1991), tüm boyutlarıyla çıraklık yöntemlerinin okul müfredatının okuma, yazma ve matematik öğretimine nasıl uygulanabileceğine açıklayarak bilişsel çıraklığın temel adımlarını modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme, yansıtma ve öğrenmenin transferini teşvik etme şeklinde açıklamaktadır:

- *Modelleme*: Usta öğretmen, öğrencinin yapacağı görevi ve öğrenmesi gereken beceriyi öğrencinin görebileceği ve duyabileceği şekilde sergiler. Öğretmenin düşüncelerini sesli bir şekilde aktarmasıyla birlikte öğrenci düşünme süreçlerini adım adım duyabilir. Öğretmen öğrenciye hem işin kavramsal bir genel anlayışını hem de bölümlerinin ayrıntılı bir analizini sağlar. Başka bir deyişle; öğrenciler, aktiviteyi modelleyen ve bir görevin belirli şekilde nasıl ve neden tamamlandığını gösteren bir uzmanı gözlemler.
- *Koçluk*: Öğretmen, öğrenciyi beceriyi sergilerken gözlemler. Öğrencinin öğrenme deneyimi boyunca farklı şekillerde koçluk sağlanabilir. Öğrencilerin çalışma yapacağı alanların seçilmesinde yardımcı olunabilir. Öğrenme ilerledikçe öğrenci görevin daha fazla parçasını üstlenir. Öneriler ve ipuçları burada sağlanabilir. Sorunlar analiz ve teşhis edilebilir. Geri bildirim, düzeltme ve tekrar uygulamaları verilebilir.
- *İskele*: Öğretmen, bu kısımda öğrenci işinin giderek daha zor kısımlarına geldiğinde öğrenciye yardımcı olarak rehberlik eder. Öğrencinin yapmaya hazır olduğu bölümlerde ilerlemesini bekleyen öğretmen ilk başta işin bir kısmını yapabilir zamanla öğretmen öğrenciye sorumluluğu vermeye devam eder. Bu öğrencinin kendi başına sorumluluk almasına teşvik edici bir uygulamadır. Yani öğrenciler, beceri düzeylerine uygun olan ve öğrenme gerçekleştikçe yavaş yavaş azalan yapı iskelesini (Vygotsky, 1978) alırlar. Daha yetkin hale geldikçe görevlerin karmaşıklığı ve çeşitliliği artar.
- *İfade Etme*: Öğrenciler bilgilerini, akıl yürütmelerini ve problem çözme süreçlerini ifade etmeyi öğrenirler. Öğrencinin işi yaparken düşündüklerini ve uyguladıklarını ifade etmesi beklenir.

- *Yansıtma*: Yansıtma ile birlikte süreç, öğrencinin kendi düşünme sürecini sınıf arkadaşları ve başkalarıyla karşılaştırmayı içerir. Ayrıca öğrenciler, performanslarını önceki başarılarıyla ve bir uzmaninkiyle karşılaştırarak kendi öğrenmeleri üzerinde düşünürler ve bilgilerini nasıl daha fazla geliştirebileceklerini ve becerilerinde ince ayar yapabileceklerini keşfederler.
- *Öğrenim Transferini Teşvik Etme*: Öğrencilere, öğrendikleri düşünme süreçlerinin çeşitli durumlarda nasıl uygulanabileceğini düşünmeleri için rehberlik edilir. Örneğin öğrenciler, yazma becerilerini çeşitli yazma durumlarına uygulamayı öğrenmeleri için teşvik edilebilir. Yani öğrenciler, yeni edindikleri bilgi ve becerileri başka bağlamlarda uygulamanın yeni yollarını keşfetmeleri için sürekli olarak desteklenir.

Vygotsky'e göre çocuk ilk önce yakınsal gelişim alanının üst ucundaki görevlere maruz kalarak bilişsel olarak gelişir. Bu görevleri tamamlamak için önemli miktarda yardım gerekebilir. Çocuk giderek daha az yardımla ve sonunda yardım almadan görevi tamamlamayı öğrendikçe çocuğun bilişsel becerileri gelişir (Doolittle, 1991). Bilişsel çıraklık sosyal öğrenmeyi uzmanın gözlemlenmesi yoluyla merkeze almaktadır. Öğrenci öğretmeni gözlemlerken görevi yapmak için gereken bilişsel süreçlere ve modelin davranışlarına odaklanabilir (Rijlaarsdam vd., 2005).

Öğretmenler, yazma becerisinin günlük yaşamlarını nasıl etkilediğini modellemeli, iletişim kurmak için yazmanın önemini göstermeli, iyi bir yazı oluşturmak adına gereken azim için model olmalı ve anlamlı bir metin oluşturmanın doyumunu ifade etmelidir (Graham, 2012). Çocuklar birinci sınıfta metindeki kelimeler arasında bir ilişki ağı kurmak için kelimenin aktardığı tek anlam biriminin ötesine geçerek anlatı yeterliliklerini gösterirler (Montague, Maddux ve Dereshiwsy, 1990; Pinto, Bigozzi, Gamannossi ve Vezzani, 2009; Stahl, Osborn ve Lehr, 1990). İlkokul birinci sınıf öğrencileri, her zaman yazar olma yeteneğine, bilgisine ve arzusuna sahiptir. Bunun için çocukların ihtiyaç duyduğu zaman, fırsat ve yazar olarak büyümek için uygun ortam gerekmektedir (Kieczykowski, 1996). Çocukların ilk metinlerini nasıl ürettikleri ve yazma sırasındaki eylemlerinin nihai ürünle nasıl ilişkili olduğu hakkında nispeten az şey bilinmektedir. İlkokul çocuklarında yazma becerileri genellikle kelime ve cümle dikteleriyle değerlendirilmektedir. Ancak bu, bireyin dili yaratıcı bir şekilde nasıl kullanacağı konusundaki yetkinliği hakkında çok az bilgi vermektedir (Torkildsen, Morken, Helland ve Helland, 2016).

Juel (1988), birinci sınıfta yazma alanında zorluk sergileyen çocukların dördüncü sınıfta da kötü yazarlar olarak kalma olasılığının yüksek olduğunu ve yazma sorunlarının erken sınıflarda başladığını belirtmektedir. Bu nedenle, tüm sınıflardaki öğrencilerin yazma becerileri konusunda etkili bir eğitim almaları önemli olsa da ilköğretimin ilk birkaç yılında verilmesi, ileriki sınıflarda karşılaşılabilecek

zorlukların önüne geçecektir (Arrimada, Torrance ve Fidalgo, 2019). Okul etkinliklerinin büyük bir bölümü yazmaya dayalı olduğundan, yazma becerisinin okulda erken dönemde geliştirilmesi gerekmektedir (McHale ve Cermak, 1992).

Öğrencilere metin planlama becerilerinin öğretilmesi, çocukların metin yazmaya başlamadan önce sözcükleri yazmada ustalaşmaları gerekçesiyle genellikle sonraki yıllara ertelenmektedir (Arrimada, Torrance ve Gardner, 2020). Ancak çocukların ilköğretim başlangıcından itibaren kelime oluşturmayı öğrenmelerine paralel olarak fikirlerini üretme ve organize etme stratejilerini öğrenmeleri gerekmektedir. Okullarının erken aşamalarında ve erken yıllarda iyi yazma becerilerine sahip öğrencileri geliştirme görevi eğitimciler ve araştırmacılar tarafından düşük önceliğe sahip olma eğilimindedir (Tandika, 2016). Öğrencilerin yazmaya iyi bir başlangıç yapmaları önemlidir. Kökenleri ilköğretim düzeyinde olan okuyazarlık sorunlarının ele alınması için sonraki sınıflara kadar beklemenin başarılı olmadığı konusunda artan bir fikir birliği vardır (Slavin, Karweit ve Madden, 1989). Çocuklar için yazmanın önemi göz önüne alındığında son öneriler okulun ilk yıllarında yazma öğretimine ayrılan zamanın bir öncelik olması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır (Jones, 2015). Son yıllardaki araştırmalar çocuğun yazı dünyasına erken yaşlardan itibaren duyarlı olduğunu ve bunun büyük önem taşıdığını ifade etmektedir (Güneş, 2019).

Alanyazında yazma becerisiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde ilköğretim birinci sınıf öğrencileriyle ilgili yapılan çalışmalara (Arrimada, Torrance ve Fidalgo, 2019; Arrimada, Torrance ve Fidalgo, 2021; Arrimada, Torrance ve Gardner, 2020; Bayat ve Çelenk, 2015; Coker, 2006; Coker vd., 2016; Haland, Hoem ve McTigue, 2019; Lavoie, Morin, Coallier ve Alamargot, 2020; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola ve Nurmi, 2004; Mackenzie, Scull ve Munsie, 2013; Odabaşı, 1988; Okatan ve Arslan Özer, 2020; Tavşanlı ve Bulunuz, 2017; Zumbunn ve Bruning, 2013) ve diğer kademelerdeki öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalara (Cutler ve Graham, 2008; Dobao, 2012; Duman Yegen, 2019; Erdoğan ve Ekinci Çelikpazu, 2020; Habibi vd., 2020; Karataş, 2020; Kieczkowski, 1996; Munawar ve Chaudhary, 2019; Nasir, Meenoo ve Bhamani, 2013; Rijlaarsdam vd., 2008; Rodriguez-Malaga, Cueli ve Rodriguez, 2021; Tandika 2016; Tavşanlı, 2019; Temel ve Katrancı, 2019; Tetik, 2020; Tok ve Erdoğan, 2017; Vonna, Mukminatien ve Laksmi, 2015; Yamaç ve Ulusoy, 2016; Yekeler, 2015) rastlanılmakta ve bahsedilen araştırmalarda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından müdahale programları, çeşitli yöntem ve teknikler uygulandığı görülmektedir. Buna göre sosyal yapılandırıcılık temelinde bilişsel çıraklık yöntemiyle ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini destekleyici bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın diğer araştırmalardan farklı ve özgün tarafı ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini, öğrencilerin fikir üretmek ve düşünerek kendi metinlerini oluşturmaları yönünde desteklemektir. Desteğin sağlanması adına bilişsel çıraklık yöntemi eylem araştırması sürecinde işe koşulmaktadır. Sürecin etkili ol-

ması durumunda öğrencilerin ilkökul birinci sınıftan itibaren yazma becerilerini geliştirmesi ve fikir üretmesini sağlaması, öğrencilerde yazma için istek uyandırması, öğrencilerin kendini anlatma becerilerini geliştirmesi ayrıca iletişime katkı sağlaması bakımından öğrencilerin gelecekte iyi bir okuryazar olmalarını, akademik ve sosyal yaşamlarını destekleyeceği, paydaşlara ışık tutacağı, alanyazına ve eğitim-öğretim etkinliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı bilişsel çıraklık yöntemiyle ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Bilişsel çıraklık uygulaması öncesi ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin mevcut durumu nasıldır?
- Bilişsel çıraklık uygulaması sürecinde işe koşulan bilişsel çıraklık yönteminin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır?
- Bilişsel çıraklık uygulaması sürecine ilişkin araştırmacı öğretmenin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri hakkında gözlemleri ve görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada bilişsel çıraklık yöntemiyle ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla eylem araştırması kullanılmıştır. Nitel araştırma gerçek bir ortama girmeyi ve burada bizzat çalışmayı gerektirir. İnsanların herhangi bir ortamda ya da bağlamda nasıl olduklarıyla ilgilenilir (Creswell, 2019). Eylem araştırması, uygulama bağlamında ortaya çıkan ve araştırmacıların uygulayıcılarla çalışmasını gerektiren bilgi yaratmaya yönelik bir yönelimdir (Bradbury-Huang, 2010). McNiff'e (2002) göre eylem araştırmasını destekleyen temel eylem ilkesidir. Bu, sorunlu bir konuyu belirlemeyi, olası bir çözümü hayal etmeyi, denemeyi, değerlendirmeyi ve değerlendirme ışığında uygulamayı değiştirmeyi içerir. Buraya kadar anlatılan süreç, temel bir problem çözme sürecidir. Bunu bir eylem araştırması sürecine dönüştürmek için bir konunun neden araştırılmak istendiğini açıklamak ve süreci göstermek için veri toplamak gerekir. Daha sonra, veriler kanıtla dönüştürülür.

Yıldırım ve Şimşek (2021), eylem araştırmasının uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik, uygulayıcının tek başına ya da bir araştırmacıyla birlikte araştırmayla uygulamayı bir araya getirdiği, araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran, esnek ve araştırmacının ve-

riye yakın olduğu bir araştırma yaklaşımı olduğunu ileri sürmektedir. Bu sayede nitel araştırmadaki araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması durumu bu yaklaşımda kendini tam anlamıyla göstermektedir. Eylem araştırmasında araştırmacılar, sağlam genellemeler yerine kendilerinin de kişisel olarak dâhil oldukları belirli bir durumun koşullarını değiştirmelerini sağlayacak bilgiyi elde etmeye yoğunlaşırlar. Örneğin belirli bir sınıftaki öğrencilerin okuma yeteneklerini geliştirmek gibi. Bu bağlamda birey, uzmanlık alanı mesleği açısından karşılaştığı sorunları çözmek veya yaptığı işin niteliğini arttırmak için eylem araştırması yapabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Johnson'a (2019) göre eylem araştırması, bir okul problemi veya durumunu çalışma sürecidir. Bireyin öğretim uygulamalarının veya öğretim durumunun önceden planlanmış ve sistematik gözlemidir. Amacı, bireyin öğretim uygulamalarını geliştirmek veya bir okulun işlevini arttırmaktır. Eğitim araştırmaları ve öğretim uygulamaları arasındaki boşluğa köprü kurmak için kullanılabilir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. “Amaçlı örnekleme çalışma amacına bağlı, bilgi açısından zengin olan durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır” (Büyüköztürk vd., 2017, s.92). Kolay ulaşılabilir örnekleme ise hızlı ve kullanışlı olanı yapmaktır (Patton, 2018). Araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

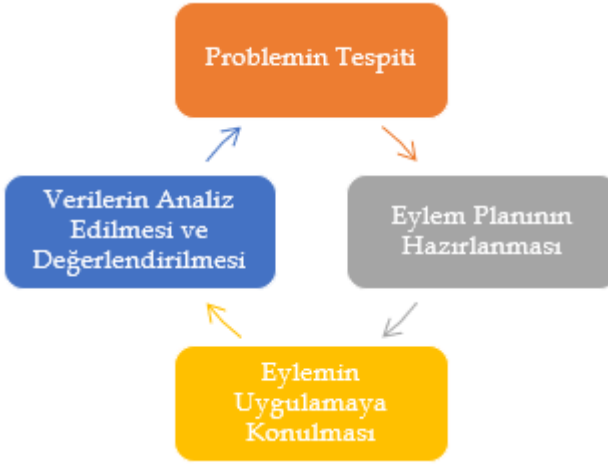
Katılımcılar, araştırmacının kendi sınıfında bulunan 30 ilkokul birinci sınıf öğrencisidir. Eylem araştırması, araştırılan durumun içinde bulunarak bu durumla doğrudan ilgili kişiler tarafından yapılır. Örneğin araştırılan durum sınıf ortamında ise araştırmacı doğrudan öğretmen olabilir. Bu ortamla doğrudan ilgisi olmayan araştırmacının eylem araştırması yapması ve araştırma amacına ulaşması, öğretmenin gerçekleştireceği araştırmaya göre çok daha düşük ihtimaldedir (Büyüköztürk vd., 2017).

Katılımcı öğrencilere araştırma süreci anlatılmış ve öğrenciler gönüllü bir şekilde araştırmaya katılmışlardır. Öğrenci velilerine araştırmacı öğretmen tarafından araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Velilerden çocuklarının araştırmaya katılmaları için yazılı izin alınmıştır. Araştırma yapılan sınıf 34 öğrenciden oluşmaktadır. Bir öğrenci sağlık sorunları, bir öğrenci ise ailevi sorunlar nedeniyle devamsızlık yaptıklarından dolayı araştırma sürecine yeterli katılım gösterememiştir. İki öğrenci ise okuma ve yazma becerilerini yeterli düzeyde kazanamadığından dolayı araştırmaya katılamamıştır. Bu öğrenciler dikte ve bakarak yazma uygulamalarını gerçekleştirememekte ve okurken heceleri birleştirememektedir. Toplamda dört öğrenci belirtilen sebeplerle uygulama dışında bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan 30 öğrenciden 16'sı erkek, 14'ü kız öğrencidir. Araştırmada gizlilik ilkesi gereğince katılımcı öğrencilerin isimleri yerine "Ö1, Ö2, Ö3... Ö30" şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmacıları literatürde çeşitli yöntemler kullanarak tek bir süreç izlememektedir (Beyhan, 2013; Büyüköztürk vd., 2017; Dickens ve Watkins, 1999; Gürgür, 2019; McNiff, 2002; Uzun, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Zuber-Skerritt, 2001). Eylem araştırmasında izlenen süreçler farklılaşmakta bu da uygulama ihtiyacına göre başka yolların izlenebileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmada uygulama ihtiyacına yönelik olarak araştırmacıların kendilerinin oluşturduğu problemin tespiti, buna yönelik eylem planının oluşturulması, eylemin uygulamaya konulması, verilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi döngüsüyle hareket edilmiştir. Söz konusu döngü Şekil 1'de gösterilmektedir.



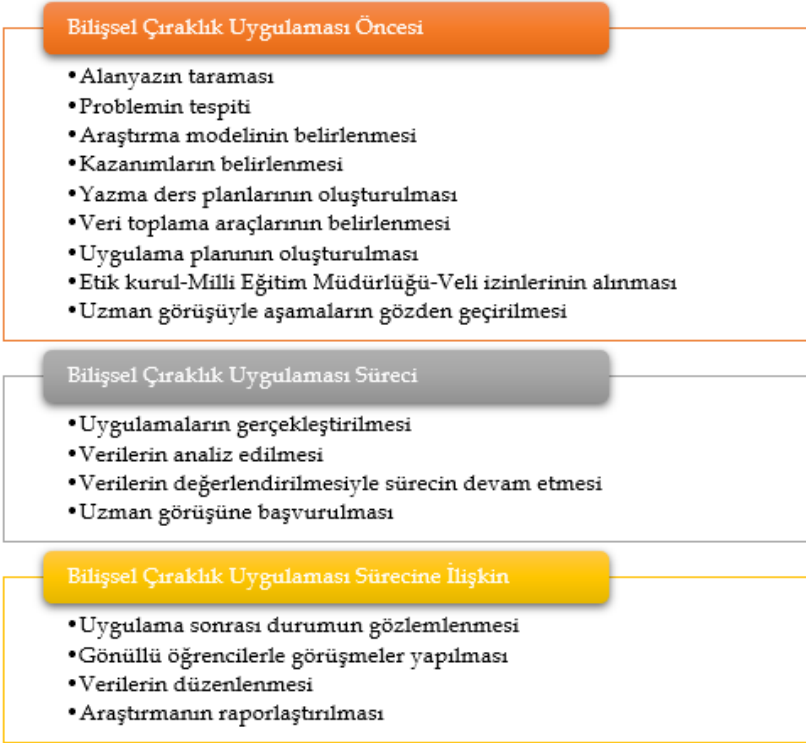
Şekil 1. Çalışmanın Eylem Araştırması Döngüsü

Eylem Planı

Araştırmacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için eylem araştırmasına uygun olarak bir eylem planı hazırlamıştır. Eylem planının hazırlanmasının gerektiğinde değişiklik ve düzenlemelere gidilmesi, kronolojik olarak yapılacakların planlanabilmesi, eksiklerin görülebilmesi, uygulamanın geliştirilmesi ve iyileştirilmesine etkili olabilmesi, çeşitli veri toplama araçlarının uygulanmasını planlamada kolaylaştırması vb. durumlar açı-

sından faydalı olacağı düşünülmektedir. Eylem planının hazırlanması ve düzenlenmesinde temel eğitim alanında uzman bir doçent ve iki doktor öğretim üyesi olmak üzere üç akademisyenin görüşlerinden ve ilgili literatürden faydalanılmıştır. Uygulanan eylem planı Şekil 2’de açıklanmaktadır.

Şekil 2. Araştırmanın Eylem Planı



Uygulama Süreci

Eylem araştırmasının uygulama süreci 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde 22.02.2022 – 28.04.2022 tarihleri arasındaki dokuz haftalık süreçte sınıf içerisinde uygulanan toplamda 36 saatlik ders planlarıyla gerçekleşmiştir. Dokuz haftada 27 saatlik ders planı uygulanması kararlaştırılmıştır, fakat süreç içerisinde eylem araştırmasının doğasına uygun bir şekilde uygulamada düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler, öğrencilerin süreçteki performanslarından elde edilen verilerin analizi ve uzman görüşleri sonucunda ek ders planları yapılarak uygulamaya konulmuştur. Bu şekilde 27 saatlik ders planlarına ek olarak üçüncü, dördüncü ve dokuzuncu haftaya üçer saatlik ders planları daha eklenmiştir ve 36

ders saati olarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Üçüncü ve dördüncü haftaya ek ders planının eklenmesinde öğrencilerin bir önceki çalışmaya tekrar ihtiyaç duydukları düşüncesinden hareket edilmiştir. Dokuzuncu haftaya eklenen ders planı ise öğrencilerin gittikleri bir çocuk tiyatrosunda yaşadıklarını yazmak istemeleri sonucunda işe koşulmuştur. Tablo 1’de uygulama süreci aktarılmaktadır.

Tablo 1. Uygulama Süreci

Hafta/Tarih	Ders Saati	Yazma Konusu	Açıklama
1.Hafta 22.02.2022 23.02.2022	3 Ders (120 dk.)	Hazırlık	Çocukları bilgilendirme, kısa örneklerle uygulama sürecini aktarma ve uygulama öncesi veri toplama gerçekleştirildi.
2.Hafta 01.03.2022	3 Ders (120 dk.)	Okuma Bayramı	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıkarılığın “Modelleme” aşaması uygulandı.
3.Hafta 08.03.2022	3 Ders (120 dk.)	İstek ve İhtiyaçlar	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıkarılığın “Modelleme” aşaması uygulandı.
3.Haftayı Destekleme 13.03.2022	3 Ders (120 dk.)	Elimizi Temiz Tutmak	Toplanan verilerin analizi neticesinde “Modelleme” aşamasının bir kez daha uygulanmasına karar verilmiştir.
4.Hafta 16.03.2022	3 Ders (120 dk.)	Sağlıklı Beslenme	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıkarılığın “Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma” aşamaları uygulandı.
4.Haftayı Destekleme 22.03.2022	3 Ders (120 dk.)	Sihirbazlık Gösterisi	Okulda gerçekleşen sihirbazlık gösterisi hakkında 4. Haftada uygulanan aşamalarla öğrenciler metin oluşturdular.
5.Hafta 23.03.2022	3 Ders (120 dk.)	Güvenlik Kuralları	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıkarılığın “Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma” aşamaları uygulandı.
6.Hafta 31.03.2022	3 Ders (120 dk.)	İletişimde Nezaket Kuralları	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıkarılığın “Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma” aşamaları uygulandı.
7.Hafta 06.04.2022	3 Ders (120 dk.)	Sınıf Kuralları	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıkarılığın “Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme” aşaması uygulandı.
8.Hafta 20.04.2022	3 Ders (120 dk.)	Dış Sağlığını Korumak	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıkarılığın “Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme” aşaması uygulandı.
9.Hafta 26.04.2022	3 Ders (120 dk.)	Günü Planlamak	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıkarılığın “Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme” aşaması uygulandı.
9.Haftayı Destekleme 28.04.2022	3 Ders (120 dk.)	Çocuk Tiyatrosu	Öğrencilerin “Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme” aşamasıyla desteksiz kendi metinlerini oluşturmaları sağlanmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi uygulama sürecinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla Collins, Brown ve Holm’un (1991)

- Modelleme
- Koçluk
- Yapı İskelesi
- İfade Etme
- Yansıtma
- Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme

Şeklinde açıkladığı bilişsel çıraklık yönteminin aşamaları süreçte toplanan verilerin analizi üzerine tek başına veya birlikte uygulamaya konularak takip edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrenci yazıları/ürünleri, fotoğraflar, araştırmacının katılımcı gözlemci olarak yaptığı gözlemler, ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Uygulama sırasındaki gözlemlerde ses kayıtları alınmıştır. Ayrıca öğrenci yazılarını/ürünlerini belgelemek amaçlı fotoğraflar alınmıştır. Veri toplama araçları Şekil 3’te sunulmaktadır.



Şekil 3. Veri Toplama Araçları

Toplanan verilerin niteliğinin artması için çeşitli veri kaynaklarından veri toplamak ve aralarında karşılaştırmalar yapmak yararlıdır çünkü veriler teyit edilerek geçerlik ve güvenilirlik arttırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle araştırmada veri üçgenlemesi (data triangulation) yapılmıştır.

Katılımcı Gözlem

Çalışmada, araştırmacı öğretmen problemin doğal ortamı içerisinde. Bu durum neticesinde yapılan gözlemlerde araştırmacı katılımcı gözlemci rolünde yapılandırılmamış gözlemleri kullanmıştır. Uygulama öncesi gözlemlerde problemin tespiti açısından gözlemler, araştırmacı günlüğü aracılığıyla işe koşulmuştur. Uygulama sürecinde gözlem boyunca araştırmacı günlüğüne notlar ve ses kayıtları alınmıştır. Uygulama sonrasındaki durum gözlemle beraber araştırmacı günlüğü ile saptanmaya çalışılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre yapılandırılmamış gözlemler, davranışın gerçekleştiği doğal ortamlarda yapılır ve çoğu durumda araştırmacının ortama katıldığı katılımcı gözlem denilen yöntemle gerçekleşir. Eylem araştırmasında uygulayıcı ya da araştırmacı kendi uygulamasını gözleyebilir. Gözlem sırasında ses veya video kayıt cihazı kullanılabilir. Gözlenen ortamdaki etkileşimin ayrıntıları verinin zenginliği açısından önemliyse kayıt cihazı kullanmak faydalı olacaktır. Büyüköztürk vd.'ne (2017) göre katılımcı gözlemci, nitel ve yapılandırılmamış yaklaşımları kullanmayı tercih eder. Katılımcı gözlemcinin temel özelliği gözlemlediği grubun üyesi olmasıdır. Gözlemcinin grup içerisinde bir rolü vardır. Gözlemci araştırma aracıdır. Temel veri kaynağını gözlemcinin etrafında olup bitenlere dair gözlemci olarak yaptığı yorumlar oluşturmaktadır. Özellikle küçük çocuklar, okullarda çalışılırken gözlemciyi öğretmen olarak görürler. Dolayısıyla katılımcılar gözlemciye alışma veya yapaylık tehlikesi gibi durumlardan etkilenmeyecektir.

Ses Kayıtları

Ses kayıtları hızlı, kolay, rahatsız ediciliği düşük ve doğaldır. Ayrıca önemli bilgileri yakalayabilir (Johnson, 2019). Bu nedenle uygulamada katılımcı gözlem sırasında araştırmacı günlüğü ve ses kayıtları birlikte kullanılmıştır. Ses kayıtları analiz edilerek önemli detayların yakalanması, gözlem ve araştırmacı günlüğüyle birlikte verilerin doğrulanarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Ses kaydı cep telefonu yardımıyla yapıldığı için katılımcılar olası bir durum olan yeni bir cihazın etkisinden uzak tutulmuştur.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü araştırmanın tüm bölümleriyle ilişkili gözlemlerin ve düşüncelerin kaydedildiği bir üründür. Burada gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar,

alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler, duygular ve izlenimler gibi çok çeşitli verilere yer verilebilir (Johnson, 2019). Araştırmacı günlüğü gerçekleştirilen araştırmayı anlamada, araştırmacının araştırma konusu ve süreciyle ilişkisini bilmede, araştırmacının kimliğini görmede, süreçte yaşanan zorlukları ve bunların çözümünü anlamada başka araçlarla elde edilemeyecek veriler sağlayabilir. Bunun için araştırmacı günlüğünün sistematik ve düzenli olarak yazılması gerekmektedir (Ersoy, 2015). Ocak ve Akkaş Baysal'a (2020) göre eylemle ilgili yapılan yansımalar, araştırmacının eylemi içselleştirerek bir sonraki eylemin daha doğru yapılmasını ve benzer eylemlerde başkalarının aynı hataları yapmasına engel olacaktır. Eylem araştırmasında tutulan günlükler ham veri olarak kayıt edilir ve araştırmacı, bu verileri eylemin tam bir betimlemesini yapabilmek için daha sonraki analizlerinde ve çıkarımlarında kullanır.

Çalışmada kullanılan araştırmacı günlüğü, Ersoy (2015), Johnson (2019) ve Ocak ve Akkaş Baysal'ın (2020) sundukları kullanım amaçlarına göre araştırmacının düşünceleri, duyguları, hisleri, izlenimleri, analizleri, fikirleri, gözlemleri ve öğrencilerin bazı yorumlarını içermektedir. Araştırmacı öğretmen, araştırmanın başlangıcından sonuna kadar her aşamada araştırmacı günlüğünü kullanmaya özen göstermiştir. Araştırmacı günlüğüne uygulama öncesinde, çalışmanın yapılma sebeplerini oluşturan problem hakkında meslektaşlardan ve akademisyenlerden alınan görüşler ve gözlemlerden notlar yazılmıştır. Uygulama sürecinde, araştırmacı öğretmenin ders içerisinde ve dersten sonra katılımcı gözlemci rolünderken öğrencilerle ilgili gözlemleri, düşünceleri, duyguları, izlenimleri, analizleri ve fikirleri not alınmıştır. Uygulama sonrasındaki gözlemlerden notlar tutulmuştur. Uygulamanın her aşamasında araştırmacı günlüğünün özenle doldurulmasına dikkat edilmiştir.

Öğrenci Ürünleri/Yazıları

Öğrencilerin ürünleri (öğrencilerin defterlerine yazdıkları metinler) gelişimlerinin takip edilebilmesi açısından analiz edilmiştir. Bu sayede uygulamada değişiklikler ve düzenlemeler yapılmasına katkı sağlanmaktadır. Uygulama süresince kullanılan tüm metinler araştırmacı öğretmenin öğrencilerle birlikte ve öğrencilerin kendi oluşturduğu metinlerdir. Johnson'a (2019) göre öğrencilerin yaratıcı yazılarını, günlüklerini, görsel sanatlarını, yaratıcı dramalarını veya açık uçlu başka ürünlerini ve performanslarını incelemek onların dünyayı nasıl gördükleri veya belli konuları ve yaşam olaylarını nasıl algıladıkları hakkında bir resim sağlar. Yıldırım ve Şimşek (2021), öğrenci yazılarının eylem araştırmasında önemli veri kaynakları olabileceğini belirtmektedir.

Fotoğraflar

Öğrenci ürünlerinin fotoğrafları oluşturdukları yazıları belgelemek, analiz etmek ve araştırma raporunda sunmak için kayıt altına alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama süreci uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamada farklı veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcı gözlem ile problem gözlemlenmiş; araştırmacı günlüğü, meslektaşlardan ve akademisyenlerden problem hakkında görüş almak için kullanılmış ve literatür incelenmiştir. Uygulama süresince katılımcı gözlem, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri, öğrenci ürünlerinin fotoğrafları ve ses kayıtlarıyla veriler elde edilmiştir. Uygulama sonrasında ise araştırmacı öğretmenin katılımcı gözlemlerinde araştırmacı günlüğü işe koşulmuştur. Toplanan veriler süreç içerisinde ve sonrasında analiz edilmiştir.

McNiff'e (2002) göre eylem araştırmasında durum hakkında veri toplanmalıdır ve bunun için günlükler, notlar, ses ve video kayıtları, anketler, tutum ölçekleri, resimler vb. çeşitli yöntemler uygulanabilir. Farklı zamanlarda farklı veri toplama yöntemleri de kullanılabilir. Herhangi bir değişiklik olup olmadığını ve durumun etkilenip etkilemediğini aktarmak için ilk veri grubu sonraki veri gruplarıyla karşılaştırılabilir. Ayrıca gereğinden fazla veri toplanması gerekmez. Veriler, belirlenen kriterleri karşıladığı gösterilebildiğinde kanıt dönüşmektedir.

Verilerin Analizi

"Çoğu eylem araştırmasında süreç, üründür" (Patton, 2018, s.436). Veriler, toplanmış veya kayıt edilmiş bir tür bilgi, gözlemler veya gerçeklerdir. Eylem araştırmasında toplanan veriler çeşitli olmalıdır ve süreç içerisinde çeşitli yollarla toplanmalıdır (Johnson, 2019). Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre betimsel analizin tümdengelimci bir yaklaşımı vardır. Görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Önce veriler sistematik ve açık bir şekilde düzenlenir yani betimlenir. Daha sonra veriler açıklanır ve yorumlanır. Neden-sonuç ilişkileri irdelenerek bir takım sonuçlara ulaşılır.

Katılımcı gözlem sırasında araştırmacı tarafından doldurulan araştırmacı günlüğü, araştırmacının düşüncelerini, duygularını, hislerini, izlenimlerini, analizlerini, fikirlerini, gözlemlerini ve öğrencilerin bazı yorumlarını içermektedir. Her hafta katılımcı gözlem sırasında elde edilen bir başka veri olan ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Buradaki ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü verileri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu sayede araştırmacı günlüğü verileri uygulama sürecini şekillendirmede yardımcı olurken aynı zamanda doğrudan alıntılarının kullanılmasında betimsel geçerliğe katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin defterlerine yazdıkları metinler, bir başka deyişle oluşturdukları ürünler her hafta fotoğraflanmıştır. Fotoğraflardan bazıları araştırma raporunda örnek olarak sunulmuştur. Öğrenci ürünleri, bilişsel çıraklık aşamalarının ilerletilerek öğrencilerin desteksiz bir şekilde fikir üretmesi ve metin oluşturmalarına katkı sağlaması için analiz edilmiştir. Bu doğrultuda her hafta öğrenci ürünlerindeki fikir üreterek metin oluşturma, cümlelerin ve kelimelerin artması, bunların mantıksal bir biçimde metin içerisinde yer alması, giriş, gelişme ve sonucun bağlantılı bir şekilde yazılması, yazı yazılan konu dışında cümlelerin veya olayların aktarılmaması ayrıca yazılan metnin uzunluğu durumlarına dikkat edilerek öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin defterlerine yazdıkları metinler imla kuralları, noktalama işaretleri ve yazının şekilsel boyutu açısından değerlendirilmemiştir.

Çalışmada veri üçgenlemesine özen gösterilerek birçok veri toplama aracı kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre çeşitleme (üçgenleme), farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünü oluşturulmaktadır. Veri çeşitlemesi (data triangulation) ise araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması, toplanan verilerin birbirlerini destekleyici ve teyit edici biçimde sunulmasıdır.

Geçerlik, Güvenirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerlik için inandırıcılık, dış geçerlik için aktarılabirlik (transfer edilebilirlik); iç güvenlik için tutarlık, dış güvenlik (tekrar edebilirlik) için teyit edilebilirlik önemlidir. İnandırıcılıkta uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yer alır. Aktarılabirlik için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme gereklidir. Tutarlık adına tutarlık incelemesi ve teyit edilebilirlik için de teyit incelemesi olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada inandırıcılık adına araştırmayı uygulayan kişi araştırmacı olduğu için uzun süreli etkileşim ve aynı zamanda katılımcı teyidine, çeşitli verilerle veri üçgenlemesine, süreç içerisinde analizlerle derinlik odaklı veri toplamaya, uzman incelemesine yer verilmiştir. Aktarılabirlik için verilere sadık kalınmış, doğrudan alıntılar sunulmuş, süreç ayrıntılı betimlenmiş ve eylem araştırmasına uygun bir amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Tutarlılık açısından araştırmada uzman görüşleriyle hareket edilmiş ve veriler birbiriyle karşılaştırılmıştır. Teyit edilebilirlik amacıyla veri toplama araçlarının ve etkinliklerin uzman görüşleriyle belirlenmesine, sonuçların verilerle karşılaştırılmasına, süreçte verilerin incelenerek uygulamaya devam edilmesine, yansız ve objektif davranılmaya çalışılmıştır.

Sınırlılıklar

Eylem araştırmalarının genellenebilirlik açısından sınırlı olduğu da bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin defterlerine yazdıkları metinler imla kuralları, noktalama işaretleri ve yazının şekilsel boyutu açısından değerlendirilmemiştir.

Etik

Araştırmada eylem planı, veri toplama araçları, yazma ders planları ve uygulama süreci belirlendikten sonra araştırma, Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 12.01.2022 tarihli ve 2022-03 sayılı karar ile etik yönden uygun bulunmuştur. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma uygulama izni alınmıştır. Daha sonra öğrenci velileriyle toplantı yapılarak uygulama süreci, uygulanacak etkinlikler ve araştırma verilerinin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı konusunda detaylı bilgi verilerek veli izin formuyla izin alınmıştır. Öğrencilere uygulama öncesinde uygulama süreci ve etkinlikleriyle ilgili bilgi verilmiştir. Veriler sunulurken öğrenci isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3... Ö30 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Araştırmada verilere bilimsel araştırma yöntemleriyle yaklaşılmış ve verilere sadık kalınmıştır. Araştırmada yararlanılan kaynakların tümü kaynak olarak gösterilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilim Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 12.01.2022

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2022-03

BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırma sorularına bağlı olarak bilişsel ıvraklık uygulaması öncesinde elde edilen bulgular, bilişsel ıvraklık uygulaması sürecinde elde edilen bulgular ve bilişsel ıvraklık uygulaması sürecine ilişkin elde edilen bulgular olmak üzere üç ana başlık altında sunulmaktadır. Bu çerçeve de araştırmacının uygulamacı olarak katılımcı gözlemlerinden, araştırmacı günlüğünden, ses kayıtlarından, öğrenci metinlerinden ve fotoğraflardan elde edilen bulgular aktarılmaktadır.

Bilişsel Çıraklık Uygulaması Öncesinde Elde Edilen Bulgular

Uygulama öncesinde araştırmacı, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin gerektiği şekilde desteklenemediğini sadece dikte, bakarak yazma gibi çalışmalarla yazma becerisinin doğasına hizmet edilmediğini artık öğrencilerin fikir üretmeleri ve kendi metinlerini oluşturmaları gerektiğini tespit etmiştir. Türkçe öğretim programında birinci sınıf seviyesindeki yazma becerisi kazanımları, öğrencilerin yazdıklarını gözden geçirmesi, yazdıklarını paylaşması, serbest yazma çalışmaları yapması, yazma stratejilerini uygulaması yönündedir.

Araştırmacı, meslektaşlardan ve akademisyenlerden bu konu hakkında görüş almıştır. Ayrıca sınıf içerisinde öğrencileri bu durum hakkında gözlemlemiş ve araştırmacı günlüğüne notlar almıştır:

Meslektaş 1: Benim öğrencilerim dikte yapabilir. Kendilerinin metin oluşturabileceğini hiç düşünmüyorum. Ancak ikinci sınıfın sonunda veya üçüncü sınıfta olabilir.

Meslektaş 2: Birinci sınıfta bu durum zor, okuduklarını anlamakta zorlanıyorlar. Birinci sınıfta dikte ve bakarak yazma yapılmalı metin üretimi için erken.

Meslektaş 3: Çocukların özellikle yazmada fikir üretebilmeleri için erken olduğunu düşünüyorum. Birinci sınıfta okumayı iyice geliştirsinler yazmalarını da doğru yapsınlar yeterli.

Meslektaş 4: Bu konuda hiçbir etkinlik yapmıyoruz doğrusu. Bence yazma sürecinde öğrencilere daha çok özgürlük tanınabilir. Çeşitli yöntemler uygulanabilir ama ben de daha çok dikte ve bakarak yazma yaptırıyorum birinci sınıfta.

Meslektaş 5: Bence öğrenciler üzerinde durulursa birinci sınıftan itibaren metin oluşturabilirler fakat biz daha çok okuma üzerinde yoğunlaşmaktayız. Yazmada dikte yaptırıyor çoğu öğretmen bu konuda değişik yaklaşımlar sergilenebilir. Öğrencilerin kendi metinlerini oluşturmaları daha yararlı olabilir.

Meslektaş 6: Bir sınıf öğretmeni olarak özellikle birinci sınıfta fikir üretimi ve kendilerinin metin oluşturması konusunda öğrencilere destek vermedim. Fakat bu yapılabilir. Ben daha çok yazının fiziksel boyutuna ve sonuçta okunaklı ve doğru bir yazı olup olmadığına daha çok dikkat ederim.

Meslektaşlar, birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi adına öğrencilerin fikir üretimini ve düşünme süreçlerini desteklemek yerine sadece dikte ve bakarak yazma çalışmaları yaptığını söylemektedir. Bununla beraber bazı meslektaşlar öğrencilerin fikir üretimi ve kendi yazılarını oluşturmaları açısından erken dönemde oldukları bazıları ise bunun çeşitli yöntemler-

le yapılabilir olduğunu vurgulamaktadır. Akademisyenler de bu konuda görüş bildirmiştir:

Akademisyen 1: Çocukların fikir üretimi desteklenmeli, kendileri metin oluşturabilmeli, geleneksel yazma etkinlikleriyle birlikte yazma becerileri bu konuda desteklenmiyor. Çocukların yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önemlidir.

Akademisyen 2: Yazma becerisinin kazanımlarında bu var. Çocuklar yazma stratejilerini birinci sınıfta uygulayabilmeli, serbest yazma çalışmalarında kendi metinlerini oluşturabilmeliler, çocuklara öğretmenler bu konuda destek sağlayabilir; çünkü yazma çalışmaları geleneksel olarak devam ediyor ve fikir üretimine destek olunmuyor.

Akademisyenler, yazma becerisinin gelişiminin geleneksel yöntemler dışında özellikle birinci sınıfta fikir üretimi ve kendi yazılarını oluşturabilmeleri bakımından desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmacı öğretmenin öğrencilere kendi yazılarını oluşturup oluşturamayacaklarını sorduğunda öğrencilerden aldığı örnek cevaplar aşağıda sunulmaktadır:

Öğretmenim ben nasıl kendim yazabilirim bilmiyorum (Ö4).

Nasıl yani öğretmenim? Siz söylemeden ne yazabilirim? (Ö20).

Ne yazacağımı bilmiyorum (Ö30).

Öğretmenim siz söylemeden yazamıyorum (Ö9).

Siz söyleyince daha güzel yazıyoruz öğretmenim. Kendimiz nasıl yazalım ki (Ö23).

Ben yazamıyorum (Ö11).

Ben de yazamıyorum (Ö8).

Öğrencilerin dikte ve bakarak yazma uygulamalarıyla geleneksel yazma öğretimine devam etmesi ve yazma sürecinin içerisinde aktif bir şekilde rol almamaları sebebiyle kendi yazılarını nasıl oluşturacaklarını, ne yazacaklarını, nasıl yazacaklarını ve yazmanın ne olduğunu tam olarak anlayamadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmacı alanyazında bu düşüncüyü destekleyen ifadelere ulaşılmıştır (Akdal ve Şahin, 2014; Ariana, 2010; Okatan ve Arslan Özer, 2020; Erdoğan ve Ekinci Çelikpazu, 2020; Haland, Hoem ve McTigue, 2019; Jones, 2015; Karatay, 2011; Kaya, 2013; Kent vd., 2014; Özbay, 2013; Slavin, Karweit ve Madden, 1989; Torkildsen vd., 2016; Ungan, 2007; Uygun, 2019). Alanyazın ve meslektaşların, akademisyenlerin ve öğrencilerin ifadelerinden oluşan araştırmacı günlüğü bulgularından görüldüğü gibi geleneksel yazma çalışmalarından vazgeçilerek öğrencilerin dikte ve bakarak yazma dışında fikir üretimi ve düşünme sü-

reçleri bakımından kendi yazılarını oluşturabilecekleri şekilde yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir.

Bilişsel Çıracılık Uygulaması Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Uygulama sürecine ait bulgular katılımcı gözlem, araştırmacı günlüğü, ses kayıtları, öğrenci metinleri ve bu metinleri incelemek için elde edilen fotoğraflar neticesinde oluşmuştur. Öğrenci metinleri imla kuralları, noktalama işaretleri ve yazmanın şekilsel boyutu anlamında değerlendirilmemiştir. Metinler, yazmada fikir üretimi ve düşünme süreçleri bakımından dikkate alınmıştır. Öğrencilerin düşünerek ve fikir üreterek kendi yazılarını oluşturabilme süreçlerine önem verilmiştir. Bu sürece ait bulgular, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için oluşturulan ders planları aracılığıyla uygulanan hazırlık aşamasının ve bilişsel çıracılık aşamalarının dokuz haftalık uygulama sürecini yansıtmaktadır. Buna göre ilk hafta uygulanan “Hazırlık”, ikinci ve üçüncü hafta işe koşulan “Modelleme”, dördüncü haftada birlikte uygulanan “Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma”, beşinci ve altıncı haftada birlikte işe koşulan “Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma”, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu hafta uygulanan “Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme” aşamalarının bulguları bütüncül bir şekilde sunulmaktadır.

Hazırlık sürecinde öğrencilerin uygulama sürecine zihinsel olarak hazırlandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin uygulama sürecinin ve oluşturulacak metinlerin mantığını anladığı görülmektedir. Yazmanın önemi ve ne olduğu hakkında da öğrencilerin fikirleri oluşmaktadır. Hazırlık sürecinde elde edilen bulgularla sürecin tamamlanmasına, bilişsel çıracılığın modelleme aşamasına geçilmesine ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesine devam edilmesine karar verilmiştir.

Modelleme aşamasının son sürecinde öğrencilerin tümü metin oluşumuna katılmıştır. Öğrencilerin metin oluşturulurken düşündüğü, çeşitli fikirler ürettiği, giriş, gelişme ve sonuca dikkat ettiği ayrıca yazmanın düşünerek ve fikir üreterek bir şeyler anlatabilmek olduğunu anladığı gözlemlenmektedir. Süreçte öğretmenin sesli düşünerek verdiği örnekler ve modellemeyle metin oluşturması, öğrencilerin de bu sürece etkin katılımı ayrıca öğrencilerin kendi metinlerini oluşturabileceklerine inanması, buna ilgi ve istek duyması modelleme aşamasıyla birlikte bilişsel çıracılığın koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma basamaklarının uygulanması kararının alınmasını sağlamıştır.

Modelleme aşamasının olduğu koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarıyla devam eden sürecin sonunda öğrenciler düşünme süreçleri, fikir üretimleri, kendi metinlerini oluşturmaları, kendi ürünlerine daha çok ilgi duymaları, metinleri nasıl oluşturduklarını paylaşabilmeleri ve karşılaştırma yapabil-

meleri bakımından gelişmektedirler. Öğrenciler, modele ihtiyaç duymadıkları ve metinlerine kendi giriş, gelişme ve sonuçlarını destekli bir şekilde yazabildikleri için bundan sonraki haftalarda modelleme aşaması uygulanmayarak koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma basamaklarıyla birlikte öğrencilerin direkt kendi metinlerini yazmaları teşvik edilmiştir.

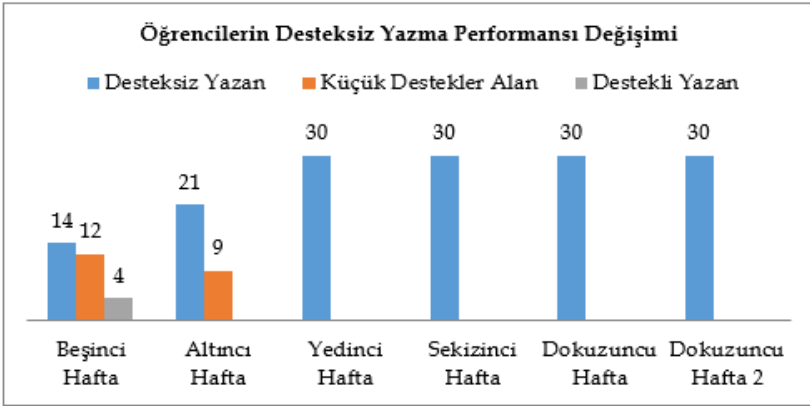
Koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının birlikte işe koşulduğu beşinci ve altıncı hafta itibarıyla öğrencilerin neredeyse tümü kendi yazılarını desteksiz bir şekilde oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler metinlerini nasıl oluşturabileceklerini açıklayabilmekte önceki haftalara kıyasla minimum destek istemektedir. Öğrencilerin düşünme süreçleri ve fikir üretimleri araştırmacı gözlemcinin gözlemlerine göre öğrenciler tarafından süreç içerisinde aktif bir şekilde işe koşulmaktadır. Durum değerlendirildiğinde sürecin artık bilişsel çıraklığın son aşaması olan öğrenmenin transferini teşvik etme evresine yönelmesine karar verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin desteksiz bir şekilde bağımsız yazmalarına fırsat verilmesi düşünülmektedir.

Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasında öğrencilerin yazmaya başlamadan önce ifadelerinde, metni oluşturmak için fikir üretme ve düşünme süreçlerinin önemini içeren cümleler görülmektedir. Öğrencilerin tümü öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı son hafta olan dokuzuncu haftada bağımsız bir şekilde metin oluşturmaya devam etmektedir. Öğrencilerin yazmanın önemini, ne işe yaradığını, yazı yazarken fikir üretimi ve düşünmenin önemini kavradıkları metin yazmadan önceki ifadelerinden, bunu uygulayabildikleri yazdıkları metinlerden görülebilmektedir. Dokuzuncu haftada öğrenci metinlerinin anlatımının daha çok detaylandırıldığı tespit edilmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler dokuzuncu haftanın sonunda fikir üreten, düşünen, desteksiz ve bağımsız metin oluşturabilen bireyler haline gelmişlerdir. Araştırmacının öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı dokuzuncu haftayla ilgili araştırmacı günlüğüne aldığı notlar sunulmaktadır:

“Bugün çocuklar bir günde neler yapıyorlar, neler planlıyorlar, bu konu hakkında yazdılar. Çocuklar, yazmanın anlatmak ve kalıcılık için önemli olduğunu söylediler. Düşündüklerinde akıllarına daha çok şey geldiğini ve düşünerek yazdıklarını aktardılar. Çocuklar fikir üretmek, fikirlerini yazıya döküyorlardı. Bu açıdan mutluydum. Teneffüste bile dışarıya çıkmayarak yazmaya devam eden öğrenciler gözlemledim. Yazmaktan sıkılmıyorlar aksine zevk alıyorlardı. Bu durum bana öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmiş olabileceklerini düşündürdü. Çocuklar yazmaya başlamadan önce nasıl yazabildiklerini anlattılar ve yazarken ilk çalışmalarımıza göre çocukların daha çok geliştiklerini gözlemledim. Çalışmanın amacına hizmet ettiğim için sevindim. Özellikle yazmaya başlamadan önceki düşünmeyi ve yazmanın önemini vurguladıkları ifadeler benim için çok önemli bir durumdu. Ayrıca çocukların “biraz daha yazabilir miyim?” diyerek zaman istemeleri çok hoşuma

gitti. Tüm bu yaşantılar bana çocukların yazma konusunda geliştikleri izlenimini kazandırdı” (Araştırmacı günlüğü 26.04.2022).

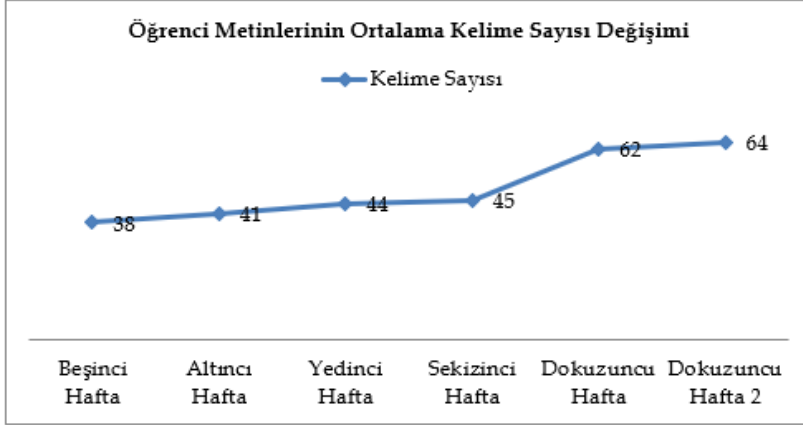
Öğrencilerin uygulama sürecinde ilk bağımsız yazma deneyimleri bilişsel çıkrıklığın koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının birlikte uygulandığı beşinci ve altıncı haftayı kapsamaktadır. Beşinci haftada 14 öğrenci bağımsız yazabilirken, 12 öğrenci küçük desteklerle, 4 öğrenci ise destek alarak yazabilmiştir. Altıncı haftada ise 21 öğrenci desteksiz bir şekilde metnini yazmayı başarmıştır. 9 öğrenci ise küçük destekler istemiştir ve yazmaya devam etmiştir. Buradaki küçük desteklerden kasıt ne ekleyebileceğini, aklına gelenlerden hangilerini yazarsa daha iyi olabileceğini, metnin yeterli olup olmadığını soran ayrıca aklına bir şey gelmediğinde öğretmenin bir cümlesiyle metnini tamamlayabilen öğrencileri ifade etmektedir. Bilişsel çıkrıklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve dokuzuncu haftaya ek olarak yapılan ders planlarına göre yazılan metinlerde tüm öğrenciler desteksiz bir şekilde düşünerek ve fikir üreterek bağımsız yazmayı başarmıştır. Öğrencilere verilen destek azaltılırken öğrencilerin kendi sorumluluğunu alarak metin oluşturabilme durumuna ait grafik aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 4. Öğrencilerin Desteksiz Yazma Performansı Değişimi Grafiği

Öğrencilerin kendileri düşünerek ve fikir üreterek yazma çalışmasına koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma basamaklarının uygulandığı beşinci ve altıncı haftada başlamışlardır. Yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve dokuzuncu haftaya ek yapılan ders planında ise öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasıyla birlikte desteksiz yazarak metin oluşturmaya devam etmişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin metinlerinde beşinci hafta ortalama 38 kelime, altıncı hafta ortalama 41 kelime, yedinci hafta ortalama 44 kelime, sekizinci hafta ortalama 45 kelime, dokuzuncu hafta ortalama 62 kelime ve dokuzuncu haftayı destekleyen ek ders planına göre

yazılan metinde ortalama 64 kelime bulunmaktadır. Metinlerdeki ortalama kelime sayısı değişimine ait grafik aşağıda sunulmaktadır.



Şekil 5. Öğrenci Metinlerinin Ortalama Kelime Sayısı Değişimi Grafiği

Grafikler incelendiğinde uygulama sürecinde ilk dört hafta ve dördüncü haftayı desteklemek için yapılan ekstra ders planında işe koşulan modelleme süreci; dördüncü hafta ve dördüncü haftayı destekleyen ekstra ders planında modellemenin yanında uygulanan koçluk, yapı iskelesi ifade etme ve yansıtma aşamaları; beşinci hafta ve altıncı haftada uygulanan koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma süreçleri; yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve dokuzuncu haftaya ek olarak yapılan ders planında uygulanan öğrenmenin transferini teşvik etme aşaması, uygulamaya katılan tüm ilkokul birinci sınıf öğrencilerin desteksiz bir şekilde düşünerek ve fikir üretmek bağımsız yazar olmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin model olmadan yazmaya çalıştıkları beşinci haftadan itibaren destek kaldırılmaya başlamış ve öğrenciler süreç ilerledikçe desteksiz yazarak metin oluşturabilmişlerdir. Ayrıca oluşturulan metinlerdeki ortalama kelime sayıları haftalar ilerledikçe artış göstermektedir.

Bilişsel Çıkraklık Uygulaması Sürecine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Uygulama sonrasında elde edilen bulgular, uygulama sürecinden sonra araştırmacı öğretmenin gözlemlerine dayanmaktadır. Araştırmacı öğretmen, araştırmacı günlüğüne gözlemlerinden notlar almıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin yazmaya istek ve ilgi duymaya başladıklarını gözlemeyen araştırmacı öğretmen bu tavrın uygulama bittikten sonra da devam ettiğini gözlemlemiştir. Duruma ait araştırmacı günlüğü bulgusu aşağıdadır.

“Öğrenciler farklı konular hakkında yazılar yazmak istiyor. Bende onlara yazabileceklerini söylüyorum” (Araştırmacı günlüğü 10.05.2022).

Öğrencilerin düşünerek ve fikir üreterek metin oluşturmaları uygulama süreci sonrası da devam etmiştir. Uygulama sonrası öğrenciler farklı konularda yazılar yazarak birbirleriyle yazılarını paylaşmak istemiştir. Bu konuya ait araştırmacı günlüğü bulgusu aşağıda bulunmaktadır.

“Öğrencilerden bazıları teneffüste defterine yazı yazıyor ve teneffüse çıkmıyor. Yazılarını yazdıktan sonra arkadaşlarına gösteriyor” (Araştırmacı günlüğü 17.05.2022).

Öğrencilerin genel olarak uygulama süreci sonrasında da yazma isteklerinin ve yazma alışkanlıklarının devam etmesi, yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin bulunduğunu düşündürmektedir. Ayrıca uygulama süreci bitmesine rağmen fikir üretimini istedikleri konularda metin oluşturarak sergileyen öğrencilerin bulunması uygulamanın amaca hizmet ettiğini göstermektedir. Uygulama sonrasında tüm öğrenciler düşündükleri konuda yazı yazabilmektedir. Öğrencilerin metin oluşturarak yazılı anlatım sergileyebildiği gözlemlenmektedir. Buna yönelik araştırmacı günlüğü bulgusu aşağıda sunulmaktadır.

“Öğrencilerin bilişsel çıraklığın aşamalarıyla yazma becerilerini geliştirdiğini görmek beni mutlu ediyor. Sınıfta yazmaya karşı olumlu bir iklim hâkim. Artık istedikleri takdirde düşünerek ve fikir üreterek metin yazmaya devam ediyorlar. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini desteklediğim için seviniçliyim” (Araştırmacı günlüğü 19.05.2022).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bilişsel çıraklık yöntemiyle ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonucu, diğer araştırmalarla benzerlik ve farklılık yönünden karşılaştırılarak tartışılmaktadır. Ayrıca araştırmanın sınırlılıkları, sonuçları ve ileride yapılacak çalışmalar dikkate alınarak öneriler sunulmaktadır.

Araştırmada bilişsel çıraklık uygulaması öncesinde:

- Özellikle ilkökulun ilk yıllarında yazma becerisinin ihmal edilen bir beceri olduğu,
- Türkçe öğretim programında serbest yazma çalışmaları yapma, yazma stratejilerini uygulama ve yazdıklarını paylaşma gibi kazanımlar bulunduğu halde öğrencilere düşünerek ve fikir üreterek yazma fırsatları tanınmadığı gibi yazma becerilerini bu yönde geliştirecek uygulamaların yapılmadığı,

- Öğrencilere sadece dikte ve bakarak yazma çalışmaları yaptırıldığı,
- Geleneksel yazma çalışmalarına devam edildiği,
- Öğrenci yazılarının özellikle ilkokul birinci sınıfta sadece fiziksel yönden dikkate alındığı,

Araştırmacı öğretmenin bulunduğu okuldaki meslektaşları ve danıştığı akademisyenlerin görüşleri ayrıca araştırmacı öğretmenin katılımcı gözlemci olarak sınıftaki gözlemleri neticesinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan bu sonuçlar alandaki diğer çalışmaların (Baş ve Şahin, 2013; Halan vd., 2019; Kent vd., 2014; Okatan ve Arslan Özer, 2020) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Okatan ve Arslan Özer (2020), çalışmalarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin serbest yazmada metne uygun başlık koyabilme becerilerini yeterli düzeyde bulurken olay örgüsü, yer, zaman, kişiler ve ana fikir belirtme becerilerini yetersiz düzeyde saptamışlardır. Baş ve Şahin (2013), ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin programlarda hedeflenen düzeye ulaşmadığından bahsetmektedir. Haland vd. (2019), araştırmasında birinci sınıflardaki yazma uygulamalarında öğrencilere kendi metinlerini yazma fırsatı vermemesiyle birlikte, genel olarak yazmaya sınırlı zaman ayrıldığını belgelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okuma becerisi görevlerine öncelik vermeleri, okuryazarlık gelişiminde okumanın önce olması gerektiğine inanmaları ve uygun yazma uygulamalarının nasıl uygulanacağına dair pedagojik içerik bilgisi eksikliği yüzünden yazmaya önem vermedikleri açıklanmaktadır. Kent vd. (2014), son yıllarda anaokulu ve birinci sınıftan başlayarak öğrencilerin yazma becerilerine yönelik beklentilerinde kayda değer bir artış olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuçlara ulaşılmasının gerekçesi öğrencilere verilen yazma eğitiminin planlı bir şekilde yapılmaması, diğer becerilere göre eğitimciler tarafından daha az önemsenmesi ve eğitimi konusunda bilgilerinin daha kısıtlı olması, eğitimcilerin geleneksel yazma çalışmalarının etkisinden çıkamaması ve güncel yazma yaklaşımlarını takip edebilecek entelektüel beceriye sahip olamaması, yazmanın sadece mekanik yönden ele alınması ve düşünce boyutunun ihmal edilmesi gibi durumlar olabilir. Yazma becerisinde gözlemlenen eksiklikler yazma becerisine karşı beklentilerde bir artışa sebep olabilir.

Araştırmanın bilişsel çıraklık uygulaması sürecine hazırlık aşamasıyla başlanmıştır. Devamında bilişsel çıraklık aşamaları olan modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme, yansıtma ve öğrenmenin transferini teşvik etme aşamaları eylem araştırmasının doğasına uygun olarak süreç içerisinde sırasıyla işe koşulmuştur. Araştırmanın uygulama sürecindeki sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Hazırlık aşamasında öğrenciler uygulama sürecinde neler yapılacağını anlamış ve uygulama sürecine zihinsel olarak hazır duruma gelmiştir. Öğrenciler sürece aktif katılmıştır. Öğrencilerde yazmanın önemi, ne olduğu ve yararı hakkında fikirler oluşmaktadır. Öğrenciler, bir yaşantının nasıl gerçekleşebileceğine yönelik sözlü olarak fikir üretebilmektedir. Bunu yazıyla aktarabilmeleri öğrencilere desteğe devam edilerek mümkün olabilir. Hazırlık sürecinde istenilenlerin elde edilmesi neticesinde bilişsel çıracılığın modelleme aşamasına geçilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Modelleme aşamasında öğrenciler, metin oluşturma sürecinde birbirlerinin fikirlerine yorum yaparak yeni fikirler geliştirmeye başlamıştır. Öğrencilerin modelle birlikte metin oluşturulurken düşündüğü, çeşitli fikirler ürettiği ve bir şeyler anlatabilmenin önemini kavradığı görülmektedir. Sınıfta modelle birlikte metin oluşturma ikliminin oluşması ve gittikçe öğrencilerin uygulama sürecine ilgisinin artması da gözlenen sonuçlar arasındadır. Öğrencilerin kendi metinlerini oluşturabileceklerine inanması ve buna ilgi duyması, tüm öğrencilerin sürece katılması modelleme aşamasıyla birlikte bilişsel çıracılığın koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma basamaklarının uygulanması sonucunda karar kılınmasını sağlamıştır.

Modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının uygulandığı dördüncü hafta sonucunda modelleme sürecine öğrencilerin aktif bir şekilde katıldığı tespit edilmiştir. Koçluk evresinde geçen uygulamaya göre daha üretken bir şekilde yazılarını yazmışlardır. Araştırmacı bu evrede bazı öğrencilerin yazma konusunda tereddüt yaşadığını raporlamıştır. Birçok öğrenci kendi metnini tamamlamıştır. Bazı öğrenciler ilk başta model ile birlikte oluşturulan metinden yararlanmayı tercih etmişlerdir. Yapı iskelesinde isteyen öğrencilere verilen desteklerle öğrenciler, yazmaya devam ederek metinlerini tamamlamışlardır. İfade etme sürecinde öğrencilerin metin oluşturma süreçlerini anlatabildikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, metni nasıl oluşturduklarını ve zorlukları nasıl aştıklarını anlatabilmektedir. Ayrıca öğrenciler metin oluştururken düşündüklerini ve düşüncelerini nasıl uyguladıklarını ifade edebilmektedir. Yansıtma evresinde öğrencilerin gittikçe metin oluşturulurken anlatıma, fikir üretimine ve düşünmeye önem verdikleri açığa çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler düşünme süreçleri, fikir üretimleri, kendi metinlerini oluşturmaları, kendi ürünlerine daha çok ilgi duymaları, metinleri nasıl oluşturduklarını paylaşabilmeleri ve karşılaştırma yapabilmeleri bakımından gelişmektedirler. Bu sürecin ardından öğrencilerin modellemeye gereksinimi kalmamıştır. Modelleme çıkarılarak koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının birlikte uygulanacağı sürece geçilmesi sonucuna varılmıştır.

Koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamaları uygulama sürecinin beşinci ve altıncı haftalarında birlikte işe koşulmuştur. Buna göre öğrencilerin beşinci haftada tamamen kendi fikir üretimine başladıkları gözlemlenmektedir. Model olmadan metin oluşturulan ilk haftada desteksiz bir şekilde metinlerini oluşturulan

öğrenci sayısı 14'tür. Ne ekleyebileceğini, aklına gelenlerden hangilerini yazarsa daha iyi olabileceğini, metnin yeterli olup olmadığını soran ayrıca aklına bir şey gelmediğinde öğretmenin bir cümlesiyle metnini tamamlayabilen ufak destekler alan öğrenci sayısı 12'dir. Desteksiz bir şekilde yazamayan öğrenci sayısı ise 4'tür. Öğrenci metinlerinde yazılan ortalama kelime sayısı 38 olarak tespit edilmiştir. Süreçte araştırmacı öğretmenin öğrencilere destek olmasıyla birlikte kendi bağımsız yazılarını desteksiz oluşturmaya başlayan öğrenci sayısı artmıştır. Buna yönelik olarak öğrencilerin daha çok desteksiz yazmaya alışabilmesi ve öğrencilerin öğretmenlerden destek alarak fikir üretimlerinin ve düşünerek yazma süreçlerinin artması adına altıncı haftada da koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma adımlarının beraber uygulanması sonucuna ulaşılmıştır.

Koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamasının uygulandığı araştırmanın altıncı haftasındaki sonuçlar ele alındığında öğrenciler fikir üretimlerini ve düşünme süreçlerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin bazıları daha çok fikir üretirken bazıları daha az fikir üretebilse de metin oluşturabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden birçoğu desteksiz bağımsız metin oluşturabilmektedir. Öğrencilerden bazılarının "ve" bağlacını gereğinden fazla kullanarak anlatımlarını destekledikleri gözlemlenmektedir. Bazı öğrenciler konuyla alakası olmayan eklemeler yaparken birçok öğrenci konuyla alakalı bir şekilde metinlerini oluşturmaktadır. Altıncı haftada 21 öğrenci destek almadan metnini oluşturmuştur. 9 öğrenci ise başlık koyamadım, yazma konusunu anlayamadım, bir şeyler daha eklemek istiyorum gibi küçük desteklerle yazma sürecine devam ederek metinlerini oluşturmuşlardır. Öğrencilerin oluşturdukları metinlerde ortalama kelime sayısı 41'dir. Buna göre geçen haftadan ortalama olarak 3 fazla kelime yazdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tümü kendi yazılarını desteksiz bir şekilde oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler metinlerini nasıl oluşturabileceklerini açıklayabilmekte önceki haftalara kıyasla minimum destek istemektedir. Öğrencilerin düşünme süreçleri ve fikir üretimleri araştırmacı gözlemcinin gözlemlerine göre öğrenciler tarafından süreç içerisinde aktif bir şekilde işe koşulmaktadır. Durum değerlendirildiğinde öğrencilere desteksiz bir şekilde bağımsız yazma fırsatı verebilmek için sürecin artık bilişsel çıraclığın son aşaması olan öğrenmenin transferini teşvik etme evresine yönlendirilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel çıracılık yönteminin son aşaması olan öğrenmenin transferini teşvik etme araştırmanın yedinci, sekizinci ve dokuzuncu haftasında işe koşulmuştur. Yedinci haftanın sonuçlarına göre öğrenciler desteksiz bir şekilde metinlerini oluşturmayı başarmıştır. Öğrenci metinlerinde yazılan ortalama kelime sayısı 44'tür. Altıncı haftaya göre ortalama 3 kelime artmıştır. Öğrencilerin fikir üretirken düşünceleri ve yazmaya istek duydukları görülmektedir.

Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı sekizinci haftada öğrencilerin tamamı bağımsız metin oluşturmayı başarmıştır. Öğrenciler, destek

almadan düşünerek ve fikir üreterek metinlerini oluşturmuştur. Öğrencilerin yazdığı metinlerin ortalama kelime sayısı 45'tir. Bir önceki çalışmaya göre öğrencilerin yazdığı metinlerde ortalama 1 kelime artış bulunmaktadır. Bazı öğrencilerin aklına yazacak bir şey gelmediğinde yazdıklarını okudukları ve biraz bekleyerek düşündükleri ardından yazmaya devam ettikleri araştırmacı öğretmenin gözlemleri arasındadır. Uygulama sürecinin dokuzuncu haftasında öğrencilerin düşünerek ve fikir üreterek yazı yazma süreçlerini geliştirmeleri, çeşitli konularda bağımsız bir şekilde metin yazarak öğrendiklerini transfer etmeleri hedeflenerek bilişsel çıkrılığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasına devam edilmesine karar verilmiştir.

Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı araştırmanın dokuzuncu haftasının sonuçlarına göre öğrencilerin yazmaya başlamadan önce ifadelerinde metni oluşturmak için fikir üretme ve düşünme süreçlerinin önemini içeren cümleler vardır. Öğrenciler süreç içerisinde desteksiz bir şekilde bağımsız yazarak metinlerini oluşturmuşlardır. Öğrencilerin tümü dokuzuncu hafta da bağımsız bir şekilde metin oluşturmaya devam etmiştir. Öğrencilerin yazmanın önemini, ne işe yaradığını, yazı yazarken fikir üretimi ve düşünmenin önemini kavradıkları metin yazmadan önceki ifadelerinden ve bunu uygulayabildikleri yazdıkları metinlerden görülebilmektedir. Dokuzuncu haftada öğrenci metinlerinin anlatımının daha çok detaylandığı tespit edilmektedir. Öğrenciler dokuzuncu haftada ortalama 62 kelime yazmıştır. Öğrenci metinlerindeki ortalama kelime sayısında bir önceki haftaya göre 18 kelime artış olmuştur. Bunun sebebinin yazı yazılan konu, öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının üçüncü kez uygulanması ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin fikir üretimi ve düşünme süreçleri açısından dokuzuncu haftada pik yapması olduğu söylenebilir. Öğrenciler, yazmanın anlatmak ve kalıcılık için önemli olduğunu, düşündüklerinde akıllarına daha çok şey geldiğini ve düşünerek yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin fikir üreterek fikirlerini yazıya dökebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğrenciler yazmak için ek süre istemişlerdir. Öğrencilerin yazma karşı olumlu tutum sergilediği düşünülmektedir. Öğrencilerin uygulama sürecinin ilk haftalarına göre yazma becerisi açısından geliştikleri sonucuna varılmıştır. Uygulama sürecinin dokuzuncu haftasının ardından sınıfça yapılan bir tiyatro izleme gezisi etkinliği yaşanmıştır. Çocuklar izledikleri tiyatro hakkında yazı yazmak istemiştir. Bunun sonucunda bilişsel çıkrılığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının dokuzuncu haftaya ek olarak hazırlanan bir ders planı şeklinde uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı son çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğrenciler hiçbir destek almadan bağımsız yazarlar olarak metin oluşturmaya devam etmektedir. Öğrencilerin tiyatro yaşantılarını anlattıkları metinler tamamen desteksiz yazmayı başardıkları dördüncü metindir. Bu haftada öğrenciler fikir üretmeyi ve düşünerek yazmayı başarmıştır. Dokuzuncu haftaya

ek yapılan ders planına göre öğrenciler tarafından yazılan metinlerde ortalama kelime sayısı 64'tür. Buna göre bir önceki metin yazma çalışmasından ortalama 2 kelime fazla yazılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler dokuzuncu haftanın sonunda fikir üreten, düşünen, desteksiz ve bağımsız metin oluşturabilen bireyler haline gelmişlerdir. Buna göre süreç boyunca uygulanan bilişsel çırıklık yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini, öğrencilerin fikir üretimi sağlamaları ve düşünerek kendi metinlerini oluşturmaları konusunda desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin uygulama sürecinde ilk bağımsız yazma deneyimleri bilişsel çırıklığın koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının birlikte uygulandığı beşinci ve altıncı haftayı kapsamaktadır. Beşinci haftada 14 öğrenci bağımsız yazabilirken, 12 öğrenci küçük desteklerle, 4 öğrenci ise tamamen destek alarak yazabilmiştir. Altıncı haftada ise 21 öğrenci desteksiz bir şekilde metnini yazmayı başarmıştır. 9 öğrenci ise küçük destekler istemiştir ve yazmaya devam etmiştir. Küçük destek alanlar ne ekleyebileceğini, aklına gelenlerden hangilerini yazarsa daha iyi olabileceğini, metnin yeterli olup olmadığını soran ayrıca aklına bir şey gelmediğinde öğretmenin bir cümlesiyle metnini tamamlayabilen öğrencilerdir. Bilişsel çırıklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve dokuzuncu haftaya ek olarak yapılan ders planlarına göre yazılan metinlerde tüm öğrenciler desteksiz bir şekilde düşünerek ve fikir üreterek bağımsız yazmayı başarmıştır. Sonuç olarak öğrenciler, uygulama sürecinde giderek düşünme süreçlerini ve fikir üretimlerini arttırarak desteksiz bir şekilde daha çok kelime içeren metinler yazmışlardır.

Araştırmanın bilişsel çırıklık uygulaması sürecine ait sonuçlarına yönelik benzer çalışmaların (Arrimada, Torrance ve Fidalgo, 2021; Arrimada, Torrance ve Gardner, 2020; Coker vd., 2016; Nasir vd., 2013; Rodriguez-Malaga vd, 2021; Sapkota, 2012; Schunk ve Zimmerman, 1997; Tandika, 2016; Vonna vd., 2015; Zimmerman ve Kitsantas, 2002; Zumbunn ve Bruning, 2013) sonuçları incelendiğinde Arrimada, Torrance ve Fidalgo (2021), ilkokul birinci sınıflarda yazma öğretimine yönelik bir müdahaleye yanıt programı yaklaşımının uygulanabilirliğini ve potansiyel değerini göstermektedir. Schunk ve Zimmerman (1997), kasıtlı uygulama ve bilişsel çırıklığın yazar eğitimine kolayca entegre edilebileceğini açıkça ortaya koymaktadır. Zimmerman ve Kitsantas'ın (2002) yazma müdahale verileri, bir modelden gözlemsel öğrenmenin büyük etki büyüklükleri üretebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, geri bildirim sağlandığında, uygulamanın etkisi, modelin etkisiyle birleşerek yazma becerisinde gerçekten etkileyici kazanımlar sağlayabilir. Zumbunn ve Bruning'in (2013) çalışmasında birinci sınıf öğrencileri eğitim öncesinden eğitim sonrasına kadar yazma becerilerinde gelişme göstermiştir. Vonna vd. (2015), yapı iskelesi tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin yazma başarısını artırdığı sonucuna varmıştır.

Arrimada, Torrance ve Gardner'ın (2020) çalışmasında çocuklardan tekrar tekrar kendi deneyimlerinden anlatıya değer bir şey bulmalarını istemek, zamanla çocukların motivasyonunu düşürdüğünü kanıtlamıştır. Genel olarak öğrencilerin yazılı anlatım performansı, çalışmanın ilk 3,5 haftasında hızla, daha sonra çok daha yavaş iyileşmektedir. Ancak sonraki 9,5 hafta boyunca istatistiksel olarak anlamlı bir büyüme göstermektedir. Sapkota (2012), akran düzeltme ve öğretmen düzeltme tekniğinin bir bütün olarak eylem araştırması yoluyla yazma öğretiminde verimli olduğunu söylemektedir. Coker vd. (2016), yazmanın günde ortalama 30 dakikadan daha az öğretildiğini, beceri ve süreç yazma eğitiminin yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak çalışmadaki sonuçlar birinci sınıf yazma öğretiminin sınıflar ve okullar arasında birçok yönden tutarsız olduğunu, öğretmenler ve okullar için öğretimsel çıkarımlara işaret ettiğini göstermektedir. Nasir vd.'nin (2013) çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme olduğu görülmektedir. Rodriguez-Malaga vd.'nin (2021) çalışmasında yazma becerilerinde önemli kazançlar elde edilmiştir. Tandika (2016), araştırmasında sınıf öğretmenlerinden toplanan verilere göre öğrencilerin yazma yeterliğini edinmelerinin büyük ölçüde öğretmenin bağlılığına ve hazırlığına dayalı olduğunu belirtmektedir. Çalışmada uygun ve destekleyici öğrenme ortamlarının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kartawijaya'ya (2018) göre öğrencilerin karşılaştığı bazı sorunlar vardır. Öğrenciler, cümlelerini geliştirmek için fikirleri olmadığını, paragraf yazmanın zor olduğunu, öğrencilerin yazma bilgilerinin düşük olduğu için yazma modellerinin yetersiz olduğunu ve yazacak ipuçlarının olmadığını düşündükleri için fikirleri organize etmekte zorlandıklarını düşünmektedirler. Bu, öğrencilerin sıkılmalarına ve öğrenmeye ilgi duymamalarına neden olmaktadır. Vygotsky (1978), öğrenmenin, akranlar ve toplum üyeleri arasındaki etkileşimin kişiyi öğrenmeye ve kendi bilgisini oluşturmaya yönlendirdiği, sosyal olarak inşa edilmiş bir fenomen olduğunu belirtmektedir. İyi yazabilmek, diğer insanların bakış açılarını benimseme, onların düşünme biçimleriyle empati kurma ve gerçek konuşmalarda olduğu gibi kabul edilen ve apaçık kabul edilen durumları dilsel olarak hayal etme becerisini gerektirir (Lansford, 1999).

Bilişsel çıraklık uygulaması sürecine ilişkin sonuçlar araştırmacının gözlemlerine dayanmaktadır. Buna göre araştırmacı öğretmen tarafından uygulama sonrasında elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yazmaya karşı istek ve ilgileri devam etmiştir. Öğrenciler düşünerek ve fikir üretmek istedikleri konularda metin oluşturmaya uygulama süreci sonrasında da devam ederek metinlerini arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Öğrencilerin genel olarak uygulama süreci sonrasında da yazma isteklerinin ve yazma alışkanlıklarının devam etmesi, yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin bulunduğunu düşündürmektedir. Ayrıca uygulama süreci bitmesine rağmen fikir üretimini istedikleri konularda metin oluşturarak sergileyen öğrencilerin bulunması uygulamanın amaca hizmet ettiğini

göstermektedir. Uygulama sonrasında tüm öğrenciler düşündükleri konuda yazı yazabilmektedir. Öğrencilerin metin oluşturarak yazılı anlatım sergileyebildiği gözlemlenmektedir.

Araştırmanın bu sonuçları diğer çalışmalarla (Arrimada, Torrance ve Fidalgo, 2019; Coker, 2006; Hansen ve Wills, 2014; Lavoie vd., 2020) ilişkilendirildiğinde Coker (2006), araştırmasında öğrenci geçmişinin, okuryazarlık becerisinin, birinci sınıf öğretmeninin ve birinci sınıf ortamının yazma kalitesi ve çıktısının yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Arrimada, Torrance ve Fidalgo'nun (2019) çalışma bulguları, metin içeriğini ve yapısını planlamak için açık stratejiler öğretmenin, heceleme ve el yazısı becerileri henüz tam olarak oluşturulmamış olsa bile ilkökul birinci sınıf öğrencilerine yazar olmalarında fayda sağladığını göstermektedir. Lavoie vd. (2020), çalışmalarında öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir artış ortaya çıktığını saptamıştır.

Öğrencilerin yazma becerisine yönelik gelişimleri desteklenmiş ve öğrenciler, bilişsel boyutta büyük bir gelişim gösterirken duyuşsal ve devinişsel boyutta da gelişim göstermiştir. Performans eksikliklerini ve beceri eksikliklerini ele alan müdahalelerin ilkökul çocuklarının yazı yazma özelliklerini iyileştirdiği gösterilmiştir (Hansen ve Wills, 2014). Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini desteklemek adına literatürde bahsedilen strateji eğitimleri (Richards ve Schmidt, 2010) ayrıca yazma öğretimi önerileri ve tavsiyeleri (Cutler ve Graham, 2008) değerlendirilebilir.

- Richards ve Schmidt (2010), araştırmalarında strateji eğitiminin özel bir tanımını sunmuş ve üç farklı yaklaşımın ana hatlarını çizmiştir: Strateji eğitimi, öğrencinin etkinliğini geliştirmek için öğrenme stratejilerini kullanma eğitimidir. Aynı zamanda strateji eğitimi için üç yaklaşım açıklamışlardır:
- Açık veya doğrudan eğitim: Öğrencilere belirli stratejilerin değeri ve amacı hakkında bilgi verilir, bunları nasıl kullanacakları ve stratejileri kendi kullandıklarında nasıl uygulayacakları öğretilir.
- Gömülü strateji eğitimi: Öğretilecek stratejiler açıkça öğretilmez, ancak okuma, matematik veya fen gibi akademik bir konu alanının düzenli içeriğine gömülür.
- Kombinasyon stratejisi eğitimi: Açık strateji eğitimi gömülü eğitim takip eder.

Cutler ve Graham'ın (2008) araştırmasında, ilkökul öğretmenleri çoğu zaman tüm sınıf ortamında yazmayı öğrettiklerini, küçük grup (%23) ve bireysel öğretimin (%24) daha az sıklıkla gerçekleştiğini bildirmektedir. Yazarlar, dört öğretim önerisi sunmaktadır:

- Günlük yazma için en az bir saat zaman ayırın.
- Öğrencilere çeşitli amaçlarla yazmak için yazma sürecini kullanmayı öğretin.
- Kelime ve cümle düzeyinde beceriler öğretin.
- Akılcılığa ve yazma etkinliğine katılımı teşvik edin.

Cutler ve Graham (2008), aynı zamanda birinci sınıf yazma öğretiminde reform yapmak için yedi tavsiye açıklamaktadır:

- Öğrencilerin yazmaya harcadıkları süreyi artırmak.
- Açıklayıcı metin yazmak için harcanan zamanı artırmak.
- Yazmaya harcanan zaman, yazma stratejilerini öğrenme ve yazma becerilerini öğretme arasında daha iyi bir denge sağlamak.
- Öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmaya daha fazla önem vermek.
- Ev ve okul arasında yazmak için daha güçlü bağlantılar geliştirmek.
- Bilgisayarları yazma programının daha bütünlüyci bir parçası yapmak.
- Öğretmen eğitimi programlarında yazma öğretimi için mesleki gelişimi desteklemek.

Gautam'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin ve müfredat tasarımcılarının teorik ve pratik temellerinin yanı sıra süreç tabanlı güncel yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler konusunda kendilerini güncel tutmaları gerektiği sonucuna varılmaktadır. Çıkarılan en dikkate değer fikir, yazma becerisi öğretiminin tüm yönlerini yakalayacak kadar kapsamlı belirli yöntem ve tekniklerin olmamasıdır. Bu nedenle öğretmen, sınıf paydaşları üzerinde derinlemesine düşünerek çok çeşitli yöntem ve tekniklerden en iyilerini eklektik olarak seçmeli ve uygulamalıdır.

Araştırmanın sonuçlarına göre eylem araştırması yöntemiyle uygulanan bilişsel çıraklık yöntemi ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca bu yöntem öğrencilerin yazmaya ilgi duymalarını sağlamakta, yazma bilinci kazandırmakta ve yazmanın asıl amacı olan fikir ve düşünce süreçlerine olumlu yönde hizmet etmektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları, sonuçları ve ileride yapılacak çalışmalar dikkate alınarak bazı öneriler sunulmaktadır:

- Araştırmada öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini desteklemek adına bilişsel çıraklık yöntemi kullanılmıştır ve bilişsel çıraklık uygulaması sürecinin sonuçlarına göre öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi sağlanmıştır. Araştırmada uygulanan bilişsel çıraklık yöntemi eğitim ve öğretim ortamlarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi adına kullanılabilir.
- Bilişsel çıraklık uygulaması süreci ve sürecine ilişkin sonuçlara göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için bilişsel çıraklık veya benzeri iş birliği içeren öğrencilerin yazma etkinliklerinde aktif bir şekilde sürece katılmasını sağlayan ayrıca karşılıklı öğretimin esaslarını içeren yöntemler, yaklaşımlar ve teknikler öğretmenler tarafından eğitim ve öğretimde işe koşulabilir.
- Bilişsel çıraklık uygulama süreci ve sürecine ilişkin sonuçlara göre öğrencilerin yazmayı sevdiği ve olumlu tutum sergiledikleri gözlenmektedir. Yazmada olumlu tutum geliştirmek ve yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi adına yapılacak tartışma, gezi, gözlem, öğrencilerin yaşadıklarını yazması, canlandırma, akran desteği gibi uygulamalar eğitim ve öğretimde kullanılabilir.
- Bilişsel çıraklık uygulama öncesi, süreci ve sürecine ilişkin sonuçlara göre ileride yapılacak araştırmalarda ilkokul birinci sınıfların yazma becerilerinin gelişimini desteklemek için bu çalışmada yapılan uygulamalar diğer sınıf kademeslerine uyarlanabilir.
- Eylem araştırmasının genellenebilirlik açısından sınırlılığı olduğunu düşünüldüğünde ileride yapılacak araştırmalarda nicel yaklaşımlarla ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri düşünce ve fikir üretimi açısından desteklenebilir.
- İleride yapılacak çalışmalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini destekleyen imla kurallarını, noktalama işaretlerini ve şekilsel boyutu da dikkate alan karma araştırma yaklaşımları uygulanabilir.
- İleride yapılacak araştırmalarda ilkokul kademesinde özellikle birinci sınıfların yazma becerilerinin gelişimini desteklemek adına eylem araştırmaları arttırılarak uygulamalar çeşitlendirilebilir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Çalışmamıza katkı sağlayan tüm öğrencilere teşekkür ederiz.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranları

Çalışmanın Tasarlanması (Design of Study): AŞÇ(%60), SES(%40)

Veri Toplanması (Data Acquisition): AŞÇ(%60), SES(%40)

Veri Analizi (Data Analysis): AŞÇ(%60), SES(%40)

Makalenin Yazımı (Writing Up): AŞÇ(%60), SES(%40)

Makalenin Gönderimi ve Revizyonu (Submission and Revision): AŞÇ(%60), SES(%40)

KAYNAKLAR

- Akdal, D., & Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(54), 171-186. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057217.pdf>
- Amutha, S., & Philomina, M. J. (2015). Diagnosis of reading and writing skills in primary school students. *International Journal of English Language Teaching*, 3(7), 1-7. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Diagnosis-of-Reading-and-Writing-Skills-in-Primary-School-Students.pdf>
- Ariana, S. M. (2010). Some thoughts on writing skills. *Annals of Faculty of Economics, University of Oradea, Faculty of Economics*, 1(1), 127-133. <https://ideas.repec.org/a/ora/journl/v1y2010i1p127-133.html>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 670-688. <https://doi.org/10.1111/bjep.12251>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2021). Response to intervention in firstgrade writing instruction: A large-scale feasibility study. *Reading and Writing*, <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10211-z>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Gardner, S. (2020, February 7). Factors affecting learning to write in first grade. <https://doi.org/10.31234/osf.io/sa4g7>
- Bakhtin, M. M. (1986). Speech genres and other late essays. (V. W. McGee, Trans.) University of Texas Press. <https://criticaltheoryconsortium.org/wp-content/uploads/2018/07/Bakhtin-Speech-Genres.pdf>
- Baş, G., & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42. <https://dergipark.org.tr/pub/suje/issue/20632/219987>
- Bayat, S., & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8617/107413>
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jcer/issue/18614/196496>
- Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research?: Why the resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93-109. <https://doi.org/10.1177/1476750310362435>
- Bryson, F. K. (2003). An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students (Order No. 1417565). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305233979). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/examination-two-methods-delivering-writing/docview/305233979/se-27accountid=25093>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cave, A. (2010). Learning math in second grade: An application of cognitive apprenticeship. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 23(3), 1-16. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Cave,%20Agnes%20Learning%20Math%20in%20Second%20Grade%20NFAERJ%20V23%20N3%202010.pdf>
- Coker, D. (2006). Impact of first-grade factors on the growth and outcomes of urban schoolchildren's primary-grade writing. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 471-488. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.471>
- Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational. *Read Writ*, 29, 793-832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>
- Collins, A., Brown, J. S., & Holm, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 1-18. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.24.8616&rep=rep1&type=pdf#:~:text=In%20cognitive%20apprenticeship%2C%20one%20needs,made%20visible%20to%20the%20teacher>
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing, and mathematics. L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of robert glaser* (s. 453-494.). Lawrence Erlbaum Associates. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17958/ctrstreadtechrepv01987100403_opt.pdf?sequence
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (2. Baskı). (Çev. H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>
- Dickens, L., & Watkins, K. (1999). Action research: Rethinking lewin. *Management Learning*, 30(2), 127-140. <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the l2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Doolittle, P. E. (1991). Vygotsky and the socialization of literacy. Hammond, LA: Southeastern Louisiana University. <https://eric.ed.gov/?id=ED377473>
- Duman Yegen, G. (2019). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması (Tez No. 600535) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Erdoğan, R., & Ekinci Çelikpazu, E. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467. <https://doi.org/10.16916/aded.756404>
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <http://www.jstor.org/stable/356630>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Gautam, P. (2019). Writing skill: An instructional overview. *Journal of NELTA Gandaki*, 2, 74-90. <https://doi.org/10.3126/jong.v2i0.26605>
- Graham, S. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers*. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/article/teaching-elementary-school-students-be-effective-writers>
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. A. Saban, & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. baskı) içinde (s. 31-78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Habibi, M., Sukirno, Taufina, Sukma, E., Surriani, A., & Putera, R. F. (2020). Direct writing activity: A strategy in expanding narrative writing skills for elementary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4374 - 4383. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081003>
- Haland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47, 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Hansen, B. D., & Wills, H. P. (2014). The effects of goal setting, contingent reward, and instruction on writing skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 171-175. <https://doi.org/10.1002/jaba.92>
- Hasani, A. (2016). Enhancing argumentative writing skill through contextual teaching and learning. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1573-1578. <http://doi.org/10.5897/ERR2016.2806>

- Hemalataha, S. S. (2016). Vygotsky's socio cultural theory: A study. *Indexed, Peer Reviewed & Refereed Journal*, 4(12), 391-398. https://www.academia.edu/33844305/Vygotsky_s_Socio_Cultural_Theory_A_Study?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page
- Johnson, A. P. (2019). Eylem araştırması el kitabı (3. Baskı). (Çev. Ed. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jones, C. D. (2015). Effects of writing instruction on kindergarten students' writing achievement: An experimental study. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 35-44. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.836466>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Kanselaar, G. (2002). Constructivism and socio-constructivism. *Constructivism and socio-constructivism*, 1-7. https://www.researchgate.net/publication/27690037_Constructivism_and_socio-constructivism
- Karataş, Y. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi (Tez No. 628420) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarına yazma becerilerinin geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Kartawijaya, S. (2018). Improving students' writing skill in writing paragraph through an outline technique. *Curricula: Journal of Teaching and Learning*, 3(3), 152-158. <http://dx.doi.org/10.22216/jcc.2018.v3i3.3429>
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20480/218131>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.011>
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Otaiba, S. A., & Kim, Y.-S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: The role of attention, reading, transcription, and oral language. *Read Writ*, 27(7), 1163-1188. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9480-1>
- Kieczkowski, C. (1996). Primary writer's workshop: Developing process writing skills. New Jersey: Modern Curriculum Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED397431>
- Kim, B. (2001). Social constructivism. M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (s. 55-61). The Global Text Project. https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 357-365. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000478
- Lajoie, S. P. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, 33, 541-557. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1279-2>
- Lansford, M. (1999). *Good reading and writing skills*. (B. Turner Trans.) Stockholm: Enskede Offset.
- Lavoie, N., Morin, M.-F., Coallier, M., & Alamargot, D. (2020). An explicit multicomponent alphabet writing instruction program in grade 1 to improve writing skills. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 333-355. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00428-6>
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology*, 24(6), 793-810. <https://doi.org/10.1080/0144341042000271782>
- Luchini, P. L. (2003). Writing skill teaching: A new perspective. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 11(3), 123-143. <http://cm620.cafe24.com/data/thesis/1683139050345.pdf>
- Mackenzie, N. M., Scull, J., & Munsie, L. (2013). Analysing writing: The development of a tool for use in the early years of schooling. *Issues in Educational Research*, 23(3), 375-393. <https://www.iier.org.au/iier23/mackenzie.pdf>
- McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46(10), 898-903. <https://doi.org/10.5014/ajot.46.10.898>
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: concise advice for new action researchers (third edition)*. Jean McNiff. <https://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- Montague, M., Maddux, C. D., & Dereshivsky, M. I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 190-197. <https://doi.org/10.1177/002221949002300310>
- Munawar, S., & Chaudhary, A. H. (2019). Effect of cooperative learning on the writing skill at elementary level in the subject of english. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 35-44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244646.pdf>

- Nasir, L., Meenoo, S., & Bhamani, S. (2013). Enhancing students' creative writing skills: An action research project. *Acta Didactica Napocensia*, 6(2), 27-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053632>
- Nurfaidah, S. (2018). Vygotsky's legacy on teaching and learning writing as social process. *LANGKAWI Journal*, 4(2), 149-156. <http://dx.doi.org/10.31332/lkw.v4i2.1038>
- Ocak, G., & Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar (4. baskı)* içinde (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Odabaşı, Ş. (1988). *Eğitsel etkinliklerin ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin ilkököl yazma becerilerine etkisi* (Tez No. 4574) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Okari, F. M. (2016). The writing skill in the contemporary society: The Kenyan perspective. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 65-69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126424>
- Okatan, Ö., & Arslan Özer, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731. <https://doi.org/10.16916/aded.681425>
- Özbay, M. (Ed.). (2013). *Yazma eğitimi (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskı)*. (Çev. Ed. M. Butun ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, 24(61), 61-78. <https://doi.org/10.1007/BF03173475>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (fourth edition)*. Routledge. http://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/linguistic_term_dictionary.pdf
- Rijlaarsdam, G., Braaksmā, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *Pedagogy--Learning for teaching, BJEP Monograph Series II*, 3, 127-153. https://www.researchgate.net/publication/233493653_Psychology_and_the_teaching_of_writing_in_8000_and_some_words
- Rijlaarsdam, G., Braaksmā, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., van Steendam, E., . . . van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.3>
- Rodríguez-Malaga, L., Cueli, M., & Rodríguez, C. (2021). Exploring the effects of strategy-focused instruction in writing skills of 4TH grade students. *Metacognition and Learning*, 16(1), 179-205. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09247-3>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/31642471_Apprenticeship_in_Thinking_Cognitive_Development_in_Social_Context_B_Rogoff
- Sapkota, A. (2012). Developing students' writing skill through peer and teacher correction: An action research. *Journal of NELTA*, 17(1-2), 70-82. <https://doi.org/10.3126/nelta.v17i1-2.8094>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985Sep3204_1
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Madden, N. A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Allyn and Bacon. <https://eric.ed.gov/?id=ED332290>
- Smedt, F. D., & Keer, H. V. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112(7), 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1219>
- Stahl, S. A., Osborn, J., & Lehr, F. (1990). "Beginning to read: Thinking and learning about print" by Marilyn Jager Adams. A summary. Washington, DC: University of Illinois. <https://eric.ed.gov/?id=ED315740>
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364. <https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- Suyanto, A. (2015). The effectiveness of mindmapping in improving students' writing skill viewed from their IQ. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 2(2), 101-119. <http://dx.doi.org/10.15408/ijee.v2i2.3089>
- Tandika, P. (2016). Primary school teachers' practices in developing pupils with writing competency. *Journal of Elementary Education*, 27(1), 107-122. http://pu.edu.pk/images/journal/IJEE/PDF/9_v27_1_17.pdf
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Tez No. 542958) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tavşanlı, Ö. F., & Bulunuz, M. (2017). The development of the written expression skills of a first grade student at home, school and university program: A case study. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 20-48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.321561>

- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688>
- Tetik, T. (2020). Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması (Tez No. 627007) [Doktora tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tok, R., & Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.37>
- Torkildsen, J. v., Morken, F., Helland, W. A., & Helland, T. (2016). The dynamics of narrative writing in primary grade children: Writing process factors predict story quality. *Read Writ*, 29, 529-554. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9618-4>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 461-472. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uid=41430>
- Uyğun, A. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı yazma becerisine uygunluğu (Tez No. 599606) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Uzun, E. (2016). Eylem araştırması. M. Y. Özden, & L. Durdu (Eds.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 19-35). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vonna, Y., Mukminatien, N., & Laksmi, E. D. (2015). The effect of scaffolding techniques on students' writing achievement. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 3(1), 227-233. <http://journal.um.ac.id/index.php/jph/article/view/4864>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- Wyrick, J. (2017). *Steps to writing well (13. Printing)*. Cengage Learning. <https://ischoolsericsonaliato.files.wordpress.com/2017/07/steps-to-writing-well.pdf>
- Yamaç, A., & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126674>
- Yekeler, A. D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Tez No. 381487) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: Paradigm, praxis and programs. *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*, 1-20. https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider43/service-learning-documents/articles-documents/art_zuber_skerrit_2001-333-eng.pdf?sfvrsn=aa1bf021_0
- Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Read Writ*, 26, 91-110. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>

COGNITIVE APPRENTICESHIP IN SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS OF FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS: AN ACTION RESEARCH

ABSTRACT

Writing skill, one of the four basic language skills, is considered important in communication and idea generation. It is necessary to support the development of writing skills in terms of academic success and the importance of exhibiting good writing skills in daily life. Writing, which is the language skill that students have the most difficulty with, appears as a skill that is neglected and kept in the background in primary school. In teaching writing, more emphasis is placed on stylistic features, spelling and punctuation; thinking processes, generating ideas and creating their own writings are neglected. Especially primary school first grade students' writing skills can be taken into the background in terms of using mental skills, thinking processes, generating ideas and creating their own writings. In this direction, the aim of the research is to support the development of writing skills of primary school first grade students with the cognitive apprenticeship method. The research was carried out with action research, one of the qualitative research methods. The participants of the study are 30 first-year primary school students in the research teacher's own class in a primary school affiliated to the Ministry of National Education, where the researcher teacher works in the Şehitkamil district of Gaziantep. The data collection tools used are researcher diary, audio recordings, photographs, researcher observation and student products. Descriptive analysis was made on the data obtained. The findings are presented under three main headings: before cognitive apprenticeship practice, cognitive apprenticeship practice process and cognitive apprenticeship practice process. According to the results, students cannot create their own texts before the application. In the first grade of primary school, dictation and writing activities are generally included. Students do not participate in the writing process and the generation of ideas is not supported. As a result, students cannot create their own texts and stay away from the nature of writing. During the implementation process, the students developed their writing skills through the cognitive apprenticeship method for nine weeks. At the end of the application process, the participants can create their own texts without support. In addition, students continued to be interested in writing after the application.

Keywords: Primary School, First Grade Students, Writing Skill, Cognitive Apprenticeship, Action Research.



İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİNDE BİLİŞSEL ÇIRAKLIK: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

ÖZ

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi iletişim ve fikir üretme konusunda önemli görülmektedir. Akademik başarı ve günlük yaşamda iyi bir yazma becerisi sergileyebilmenin önemi açısından yazma becerisinin gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin en fazla zorlandığı dil becerisi olan yazma, ilkokulda ihmal edilen ve arka planda tutulan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma öğretiminde daha çok biçim özellikleri, yazım ve noktalama üzerinde durulmakta; düşünme süreçleri, fikir üretme ve öğrencilerin kendi yazılarını oluşturmaları ihmal edilmektedir. Özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, zihinsel becerileri kullanma, düşünme süreçleri, fikir üretimi ve kendi yazılarını oluşturmaları açısından geri plana atılabilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, bilişsel çiraklık yöntemiyle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları, Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde araştırmacı öğretmenin görev yaptığı MEB'e bağlı bir ilkokulda yine araştırmacı öğretmenin kendi sınıfında bulunan 30 ilkokul birinci sınıf öğrencisidir. Kullanılan veri toplama araçları araştırmacı günlüğü, ses kayıtları, fotoğraflar, araştırmacı gözlemi ve öğrenci ürünleridir. Elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Bulgular bilişsel çiraklık uygulaması öncesi, bilişsel çiraklık uygulaması süreci ve bilişsel çiraklık uygulaması sürecine ilişkin olmak üzere üç ana başlık altında sunulmaktadır. Sonuçlara göre uygulama öncesinde öğrenciler kendi metinlerini oluşturamamaktadır. İlkokul birinci sınıfta genellikle dikte ve bakarak yazma etkinliklerine yer verilmektedir. Öğrenciler yazma sürecine katılmamakta ve öğrencilerin fikir üretimi desteklenmemektedir. Bunun sonucunda ise öğrenciler kendi metinlerini oluşturamayarak yazmanın doğasından uzak kalmaktadır. Uygulama sürecinde öğrenciler dokuz hafta boyunca bilişsel çiraklık yöntemi aracılığıyla yazma becerilerini geliştirmiştir. Uygulama süreci sonunda katılımcılar desteksiz bir şekilde kendi metinlerini oluşturabilmektedir. Ayrıca uygulama sonrasında öğrencilerin yazmaya ilgisi devam etmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Birinci Sınıf Öğrencileri, Yazma Becerisi, Bilişsel Çiraklık, Eylem Araştırması.



INTRODUCTION

Writing is an active process of the mind in which the author creates meaning by using words or sentences on paper (Wyrick, 2017; Amutha & Philomina, 2015). The writing skill, in which mental processes are actively used, is the most complex compared to other language skills (Graham, Harris & Mason, 2005; Hasani, 2016). The ability to write involves many higher mental processes that require intellectual effort other than linguistic competence for reasons such as planning and selecting ideas, forming a perspective, focusing, organizing ideas, structuring the text, and evaluating and managing linguistic competence (Luchini, 2003). For this reason, writing, one of the most challenging language skills to develop, should be taught directly from the first years of primary school with appropriate methods and techniques.

Writing skills are neglected in teaching processes, and appropriate time is not allocated. Writing teaching should be reconsidered and structured to support the generation of ideas for students to create their own writing (Ariana, 2010; Suyanto, 2015). In the writing teaching process, students see writing as a valuable, meaningful, and useful skill when they are interested in their own writing. One of the difficulties teachers face in writing in primary school is that the child has difficulty seeing what writing is for in general (Bryson, 2003).

Two main theories dominate the discourse on how children develop their writing skills: cognitive writing process theory and sociocultural theory (Jones, 2015). Cognitive writing process theory emphasizes the basic steps and thought patterns writers use from idea to transcription and written product (Flower & Hayes, 1980; 1981). Sociocultural writing theory emphasizes that writing is a human activity that emerges as a result of dialogue and that the text produced is accepted as the work of a socially mediated activity (Bakhtin, 1986; Vygotsky, 1978). Sociocultural writing includes collaborative practices with experts, cognitive tools and strategies to improve writing performance, feedback from peers and experts, internalization practices, and reflection.

Children learn in stages. The student should be able to do what he could do independently with help at first. For the student to become like this, there is a need for a process where the teacher's support gradually decreases. In this process, while the teacher's support decreases, the student's responsibility is expected to increase (Okari, 2016). In approaches to teaching children to write, writing workshops and interactive writing are generally applied (Graham, Harris, & Mason, 2005). The writing workshop and interactive writing guide students through learning and applying the writing process as they design, review and publish their written expression products. These two teaching approaches also reflect the principles of sociocultural writing theory (Jones, 2015).

Vygotsky (1978) states that writing is an automated activity primarily concerned with knowing and secondarily with communicating. From this, it can be understood that teaching writing needs to be done with a lot of guidance, support, and care to help students become independent or self-regulated. Therefore, the teacher should play a supportive and guiding role in assisting students to write on their own. In addition, it should be able to direct the processes of thinking, collecting ideas, organizing, and drafting. In the process of helping students emerge as independent writers, it is first necessary to instill in students the importance of intellectual processes. Thoughts are written in writing and again reflect the mental process. Therefore, thinking and writing are closely related. Current teaching practices encourage rote learning just to pass exams, without any emphasis on the development of language skills in general and writing skills in particular. Various reasons cause students' poor writing skills, including lack of writing practice, limited exposure to writing activities, rote learning, and outdated pedagogical practices. Another critical point is that most classroom activities tend to be unrealistic and force students to take on unnatural roles (Hemalataha, 2016).

Vygotsky's idea of a sociocultural perspective profoundly impacts teaching and learning to write as a social process. The scaffolding in teaching writing, the reflection of the collaborative work activity used while writing during the lesson, on the teacher's teaching and learning activities in the classroom is basically based on his perspective (Nurfaidah, 2018). According to social-cultural theory, writing can no longer be seen as a solitary endeavor. Writing is considered a social activity requiring joint participation and guided instruction (Smedt & Keer, 2014). The cognitive apprenticeship approach, in which an expert provides a model for social learning, is utilized in the acquisition of cultural practices such as writing (Rogoff, 1990). Students can best learn writing skills through cognitive apprenticeship programs emphasizing conscious practice. The principles of deliberate practice and cognitive apprenticeship provide writing educators with the tools to train writers to use their knowledge effectively in their writing (Kellogg, 2008).

Cognitive apprenticeship is a learning environment and model associated with social constructivism, originating from social constructivist theory based on Vygotsky's work (Cave, 2010; Kanselaar, 2002; Kim, 2001). The concept of cognitive apprenticeship in teaching reading, writing, and mathematics (Collins, Brown & Holum, 1991) is explained by Collins, Brown & Newman (1989) as a teaching model that works to make thinking visible.

Collins, Brown & Newman (1989) expressed the temporal nature of scaffolding when proposing a cognitive apprenticeship teaching model. Vygotsky's scaffolding should be mentioned here. A scaffold, by definition, is a temporary entity that is used to reach one's potential and then removed when students showcase what they have learned. Support is calibrated for the learner and the task and changes as the

learner adopts control and faces new challenges (Stone, 1998). Independent learning is the goal of cognitive apprenticeship, and this independence is supported by providing opportunities for students to reflect on their knowledge and apply it through exploration in new contexts (Lajoie, 2005).

Collins, Brown & Holum (1991) explain the basic steps of cognitive apprenticeship by describing how all aspects of apprenticeship methods can be applied to the teaching of reading, writing, and mathematics in the school curriculum; modeling, coaching, scaffolding, expressing, mirroring and promoting the transfer of learning:

- *Modeling*: The master teacher presents the task to be performed by the student and the skill to be learned in a way that the student can see and hear. With the teacher conveying his thoughts aloud, the student can listen to the thinking processes step by step. The teacher provides the student with both a general conceptual understanding of the work and a detailed analysis of its parts. In other words, Students observe an expert who models the activity and demonstrates how and why a task was completed in a particular way.
- *Coaching*: The teacher observes the student as they demonstrate the skill. Coaching can be provided in different ways throughout the student's learning experience. Students can be assisted in choosing the areas where they will work. As learning progresses, the student takes on more and more parts of the task. Suggestions and tips can be provided here. Problems can be analyzed and diagnosed. Feedback, corrections, and repeat applications can be given.
- *Scaffolding*: In this part, the teacher guides and assists the student when the student comes to the increasingly tricky parts of his work. The teacher, who expects the student to progress in the sections that he is ready to do, can do some of the work at first, and over time, the teacher continues to give the student the responsibility. This is a practice that encourages students to take responsibility for themselves. That is, students receive scaffolding (Vygotsky, 1978) that is appropriate for their skill level and gradually decreases as learning occurs. The complexity and variety of tasks increase as you become more proficient.
- *Expressing*: Students learn to express their knowledge, reasoning, and problem-solving processes. Students are expected to express their thoughts and practices while doing the work.
- *Mirroring*: Along with reflection, the process involves comparing the student's thinking process with classmates and others. In addition, students reflect on their learning by comparing their performance to previous achievements and that of an expert. They discover how they can further develop their knowledge and fine-tune their skills.

- *Promoting the Transfer of Learning*: Students are guided to consider how the thinking processes they have learned can be applied in various situations. For example, students can be encouraged to learn to apply their writing skills to various writing situations. Students are constantly supported to explore new ways to use their newly acquired knowledge and skills in other contexts.

According to Vygotsky, the child first develops cognitively by being exposed to tasks at the upper end of the proximal development zone. A significant amount of assistance may be required to complete these tasks. The child's cognitive skills improve as the child learns to complete the task with less and less help and eventually without assistance (Doolittle, 1991). Cognitive apprenticeship centers on social learning through expert observation. While observing the teacher, the student can focus on the cognitive processes required to perform the task and the model's behavior (Rijlaarsdam et al., 2005).

Teachers should model how writing skills affect their daily lives, show the importance of writing to communicate, model the perseverance needed to create good writing and express the satisfaction of making a meaningful text (Graham, 2012). In the first grade, children show their narrative competence by going beyond the single meaning unit conveyed by the word in order to establish a relationship network between the words in the text (Montague, Maddux & Dereshiwsky, 1990; Pinto, Bigozzi, Gamannossi & Vezzani, 2009; Stahl, Osborn, & Lehr, 1990). Primary first-year school students have always had the talent, knowledge, and desire to be writers. Children need time, opportunity, and a suitable environment to grow as writers (Kieczykowski, 1996). Little is known about how children produce their first texts and how their actions at the time of writing relate to the final product. Writing skills in primary school children are generally evaluated by word and sentence dictations. However, this gives little information about an individual's competence in using language creatively (Torkildsen, Morken, Helland & Helland, 2016).

Juel (1988), states that children who have difficulties in writing in the first grade are more likely to remain bad writers in the fourth grade and that their writing problems begin in the early grades. Therefore, although students in all classes must receive effective training in writing skills, giving it in the first few years of primary education will prevent difficulties that may be encountered in future courses (Arrimada, Torrance & Fidalgo, 2019). Since many school activities are based on writing, writing skills should be developed early in school (McHale & Cermak, 1992).

Teaching text planning skills to students is often delayed until later years because children have mastered writing words before they start writing texts (Arrimada, Torrance & Gardner, 2020). However, from the beginning of primary school, children need to learn how to produce and organize their ideas in parallel with their learning to form words. The task of developing students with good writing

skills in the early stages of their school and early years tends to be a low priority by educators and researchers (Tandika, 2016). Students must get off to a good start in writing. There is a growing consensus that waiting until later grades to address literacy problems that have their origins in primary education is not successful (Slavin, Karweit & Madden, 1989). Considering the importance of writing for children, recent recommendations reveal that the time devoted to teaching writing in the first years of school should be a priority (Jones, 2015). Recent studies indicate that children are sensitive to the world of writing from an early age, which is of great importance (Güneş, 2019).

When the studies on writing skills are examined in the literature, studies on first grade primary school students (Arrimada, Torrance & Fidalgo, 2019; Arrimada, Torrance & Fidalgo, 2021; Arrimada, Torrance & Gardner, 2020; Bayat & Çelenk, 2015; Coker, 2006; Coker et al., 2016; Haland, Hoem & McTigue, 2019; Lavoie, Morin, Coallier & Alamargot, 2020; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2004; Mackenzie, Scull & Munsie, 2013; Odabaşı, 1988; Okatan & Arslan Özer, 2020; Tavşanlı & Bulunuz, 2017; Zumbunn & Bruning, 2013) and studies on students at other levels (Cutler & Graham, 2008; Dobao, 2012; Duman Yegen, 2019; Erdoğan & Ekinci Çelikpazu, 2020; Habibi et al., 2020; Karataş, 2020; Kieczkowski, 1996; Munawar & Chaudhary, 2019; Nasir, Meenoo & Bhamani, 2013; Rijlaarsdam et al., 2008; Rodriguez-Malaga, Cueli & Rodriguez, 2021; Tandika 2016; Tavşanlı, 2019; Temel & Katrancı, 2019; Tetik, 2020; Tok & Erdoğan, 2017; Vonna, Mukminatien & Laksmi, 2015; Yamaç & Ulusoy, 2016; Yekeler, 2015). Accordingly, it is seen that there is a gap that supports the development of writing skills of primary school first-grade students with the cognitive apprenticeship method based on social constructivism. The distinctive and original aspect of this study from other studies is to support the development of -grade primary school students' writing skills and help students create their texts by generating ideas and thinking. In order to provide support, the cognitive apprenticeship method is employed in the action research process. If the process is effective, it will support students to be well literate in the future, their academic and social lives, and shed light on stakeholders in terms of helping students develop their writing skills from the first grade of primary school and generating ideas, arousing students' desire for writing, improving students' self-expression skills, and contributing to communication, It is thought that it will contribute to the literature and educational activities. In this direction, the research aims to support the development of writing skills of primary school first-grade students with the cognitive apprenticeship method. Within the framework of this purpose, answers to the following questions are sought:

- What is the current status of writing skills of first-grade primary school students before cognitive apprenticeship?
- What is the effect of the cognitive apprenticeship method employed in the

process of cognitive apprenticeship on the development of writing skills of primary school first-grade students?

- What are the observations and opinions of the researcher teacher regarding the cognitive apprenticeship application process regarding the writing skills of primary school first-grade students?

METHOD

Research Model

In the research, action research was used to support the development of writing skills of first-grade primary school students with the cognitive apprenticeship method. Qualitative research requires going into a real environment and working there yourself. It concerns how people are in any environment or context (Creswell, 2019). Action research is an orientation toward knowledge creation that emerges in the context of practice and requires researchers to work with practitioners (Bradbury-Huang, 2010). According to McNiff (2002), the basic action principle supports action research. This includes identifying a problematic issue, imagining a possible solution, and trying, evaluating, and changing practice in light of the assessment. The process described so far is a fundamental problem-solving process. To turn this into an action research process, it is necessary to collect data to explain why a subject is wanted to be researched and to show the process. Then, the data is turned into evidence.

Yıldırım & Şimşek (2021), to understand and solve the problems that arise in the practice of action research, is a flexible research where the researcher is close to the data, which brings together the research that includes the practice process of the practitioners alone or with a researcher and facilitates the transfer of research results into practice claims to have an approach. In this way, the participatory role of the researcher in qualitative research and the fact that he is also a data collection tool show itself in this approach. In action research, researchers concentrate on obtaining information that will enable them to change the conditions of a particular situation in which they are personally involved rather than making solid generalizations, for example, improving the reading skills of students for a specific class. In this context, the individual can conduct action research to solve the problems he encounters in terms of his profession or to increase the quality of his work (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). According to Johnson (2019), action research is studying a school problem or situation. It is the preplanned and systematic observation of an individual's teaching practices or teaching situation. Its purpose is to improve an individual's teaching practices or increase the function of a school. It can be used to bridge the gap between educational research and teaching practice.

Participants

The participants of the study were determined by the easily accessible sampling method, one of the purposive sampling methods. "Purposive sampling allows for in-depth research by selecting situations rich in information depending on the purpose of the study" (Büyüköztürk et al., 2017, p.92). Easily accessible sampling is doing what is fast and valuable (Patton, 2018). The researcher chooses a situation that is close and easy to access (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Participants are 30 first-year primary school students in the researcher's own class. Action research is carried out by people directly involved in the situation under investigation. For example, the researcher can be a direct teacher if the researched situation is in the classroom environment. It is much less likely that the researcher who is not directly involved in this environment will conduct action research and achieve the research purpose compared to the research that the teacher will carry out (Büyüköztürk et al., 2017).

The research process was explained to the participating students, and the students voluntarily participated in the research. The parents of the students were informed about the research process by the researcher teacher. Written consent was obtained from the parents for their children to participate in the study. The researched class consists of 34 students. One student could not participate in the research process adequately because they were absent due to health problems, and another student was due to family problems. Two students could not participate in the study because they could not gain enough reading and writing skills. These students cannot perform dictation and writing practices and cannot combine syllables while reading. Four students were excluded from the application for the stated reasons. Of the 30 students participating in the research, 16 are male, and 14 are female. In accordance with the confidentiality principle in the research, instead of the names of the participant students, codings such as "Ö1, Ö2, Ö3... Ö30" were used.

Action Research Process

Action researchers do not follow a single process using various methods in the literature (Beyhan, 2013; Büyüköztürk et al., 2017; Dickens & Watkins, 1999; Gürgür, 2019; McNiff, 2002; Uzun, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021; Zuber-Skerritt, 2001). The processes followed in action research differ, which indicates that other ways can be followed according to the need for practice. This research acted with the cycle of determining the problem created by the researchers themselves, creating an action plan for this, putting the action into practice, and analyzing and evaluating the data for the need for practice. The cycle in question is shown in Figure 1.

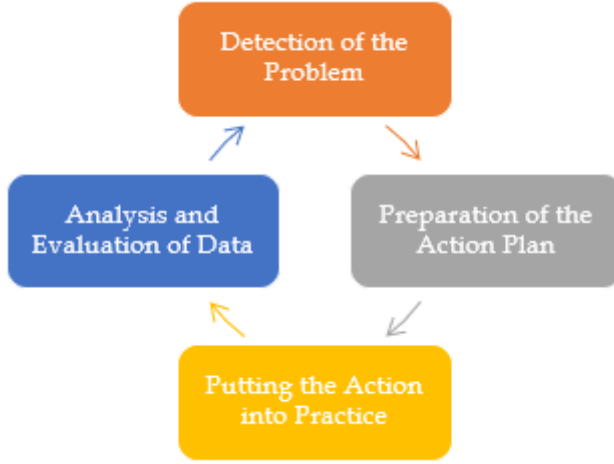


Figure 1. The Action Research Cycle of the Study

Action Plan

The researcher prepared an action plan per the action research to support the development of writing skills of first-grade primary school students. Furthermore, the preparation of the action plan is necessary to make changes and regulations when necessary, to plan what will be done chronologically, to see the deficiencies, to be effective in the development and improvement of the application, to facilitate the application of various data collection tools in planning, etc. situations, it is thought to be beneficial. In preparing and arranging the action plan, the opinions of three academicians, an associate professor, and two doctoral faculty members, experts in the field of basic education, and the relevant literature were used. The implemented action plan is explained in Figure 2.

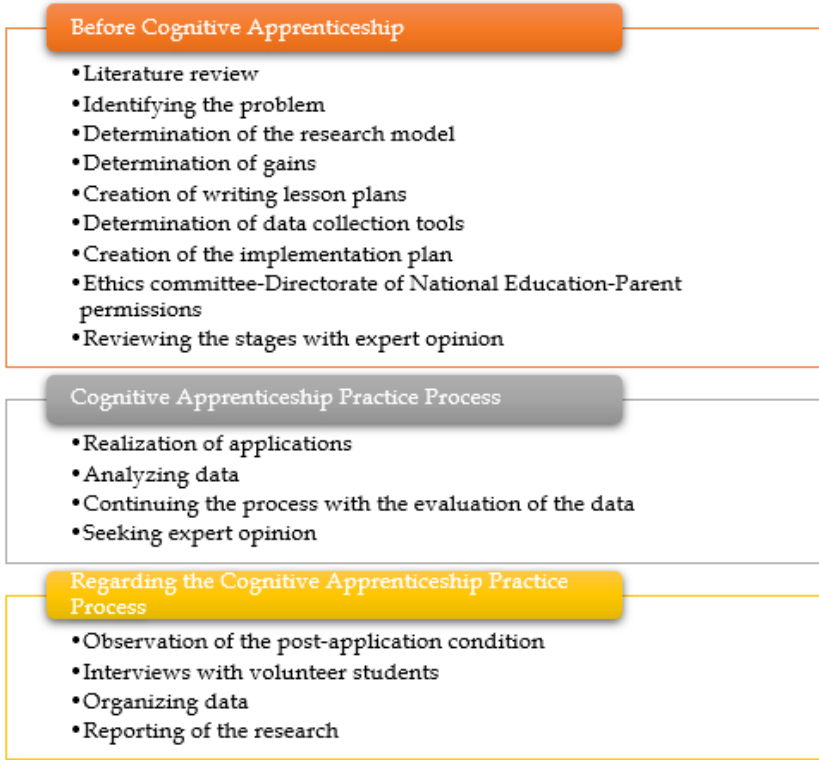


Figure 2. Action Plan of the Research

Implementation Process

The implementation process of the action research was carried out in the spring semester of the 2021-2022 academic year, with a total of 36 hours of lesson plans implemented in the classroom during the nine weeks between 22.02.2022 and 28.04.2022. It was decided to implement a 27-hour lesson plan in nine weeks, but during the process, arrangements were made in practice in accordance with the nature of action research. These arrangements were put into practice by making additional lesson plans as a result of the analysis of the data obtained from the students' performances in the process and expert opinions. In this way, in addition to the 27-hour lesson plans, three more three-hour lesson plans were added to the third, fourth, and ninth weeks, and the application was realized as 36 lesson hours. In the addition of the additional lesson plan to the third and fourth weeks, it was thought that the students needed the previous study again. The lesson plan added to the ninth week was put to work because the students wanted to write about their experiences in a children's theater they went to. The implementation process is given in Table 1.

Table 1. Implementation P rocess

Week / Date	Lesson Hours	Writing Topic	Explanation
1st. Week 22.02.2022 23.02.2022	3 Lessons (120 min.)	Preparation	Informing the children, conveying the application process with short examples, and collecting data before the application was carried out.
2nd. Week 01.03.2022	3 Lessons (120 min.)	Reading Festival	The “Modelling” phase of the cognitive apprenticeship was applied to create the text on the subject.
3rd. Week 08.03.2022	3 Lessons (120 min.)	Desires and Needs	The “Modelling” phase of the cognitive apprenticeship was applied to create the text on the subject.
3.Supporting the Week 13.03.2022	3 Lessons (120 min.)	Keeping Our Hands Clean	As a result of the analysis of the collected data, it was decided to apply the “Modelling” phase once again.
4th. Week 16.03.2022	3 Lessons (120 min.)	Healthy Eating	“Modelling, Coaching, Scaffolding, Expressing and Mirroring” stages of cognitive apprenticeship were applied to create a text on the subject.
4.Supporting the Week 22.03.2022	3 Lessons (120 min.)	Magic Show	The students created a text about the magic show at the school with the steps applied in the 4th week.
5th. Week 23.03.2022	3 Lessons (120 min.)	Safety Rules	“Coaching, Scaffolding, Expressing and Mirroring” stages of cognitive apprenticeship were applied to create a text on the subject.
6th. Week 31.03.2022	3 Lessons (120 min.)	Rules of Courtesy in Communication	“Coaching, Scaffolding, Expressing and Mirroring” stages of cognitive apprenticeship were applied to create a text on the subject.
7th. Week 06.04.2022	3 Lessons (120 min.)	Class Rule	The “Promoting the Transfer of Learning” phase of the cognitive apprenticeship was applied to create the text on the subject.
8th. Week 20.04.2022	3 Lessons (120 min.)	Protecting Dental Health	The “Promoting the Transfer of Learning” phase of the cognitive apprenticeship was applied to create the text on the subject.
9th. Week 26.04.2022	3 Lessons (120 min.)	Planning the Day	The “Promoting the Transfer of Learning” phase of the cognitive apprenticeship was applied to create the text on the subject.
9. Supporting the Week 28.04.2022	3 Lessons (120 min.)	Children’s Theater	The students were allowed to create their texts without support through the “Promoting the Transfer of Learning” phase.

As seen in Table 2, Collins, Brown & Holum's (1991), studies were conducted to support the development of writing skills of first-grade primary school students during the implementation process.

- Modeling
- Coaching
- Scaffolding
- Expressing
- Mirroring
- Promoting the Transfer of Learning

The stages of the cognitive apprenticeship method, which they explained in the form of, were followed by applying them alone or together upon analyzing the data collected in the process.

Data Collection Tools

In the research, student writings/products, photographs, observations made by the researcher as a participant observer, audio recordings and the researcher's diary were used as data collection tools. Sound recordings were taken during the observations during the application. In addition, photographs were taken to document student writings/products. Data collection tools are presented in Figure 3.

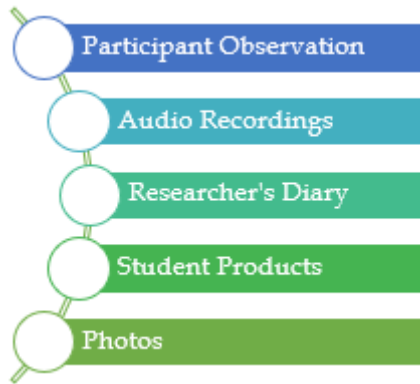


Figure 3. Data Collection Tools

In order to increase the quality of the collected data, it is helpful to collect data from various data sources and make comparisons between them; because validity and reliability can be increased by confirming the data (Yıldırım & Şimşek, 2021). For this reason, data triangulation was done in the research.

Participant Observation

In the study, the researcher teacher is in the natural environment of the problem. In the observations made as a result of this situation, the researcher used unstructured observations as participant observer. In order to determine the problem in the observations before the application, the observations were used through the researcher's diary. During the application process, notes and audio recordings were taken in the researcher's diary throughout the observation. The situation after the application was tried to be determined with the researcher's diary together with the observation.

According to Yıldırım & Şimşek (2021), unstructured observations are made in natural environments where the behavior takes place, and in most cases, it takes place through a method called participant observation in which the researcher participates in the environment. In action research, the practitioner or researcher can observe their own practice. An audio or video recorder can be used during the observation. If the interaction details in the observed environment are important for the richness of the data, it is useful to use a recorder. Büyüköztürk et al. (2017), the participant observer prefers to use qualitative and unstructured approaches. The main feature of the participant observer is that he is a member of the group he observes. The observer has a role in the group. An observer is a research tool. The basic data source is the comments made by the observer about what is happening around him as an observer. Young children especially see the observer as the teacher when working in schools. Therefore, participants will not be affected by situations such as getting used to the observer or the danger of artificiality.

Audio Recordings

Audio recordings are fast, easy, low-disturbing, and natural. It can also capture important information (Johnson, 2019). For this reason, the researcher's diary and audio recordings were used together during participant observation in the application. It is aimed to capture important details by analyzing the audio recordings and to verify and analyzing the data together with the observation and researcher diary. Since the audio recording was made with the help of a mobile phone, the participants were kept away from the influence of a new device, which is a possible situation.

Researcher's Diary

The researcher's diary is a product in which observations and thoughts related to all parts of the research are recorded. A wide variety of data can be included here, such as observations, analyses, figures, sketches, quotations, student comments, exam results, thoughts, feelings, and impressions (Johnson, 2019). The researcher's diary can provide data that cannot be obtained with other tools in understanding the research carried out, knowing the researcher's relationship with the research subject and process, seeing the identity of the researcher, and understanding the difficulties experienced in the process and their solutions. For this, the researcher's diary should be written systematically and regularly (Ersoy, 2015). According to Ocak & Akkaş Baysal (2020), reflections on the action will prevent the researcher from making the next action more accurately by internalizing the action and preventing others from making the same mistakes in similar actions. The diaries kept in action research are recorded as raw data, and the researcher uses this data in his later analyzes and inferences to make a complete description of the action.

The researcher's diary used in the study includes the thoughts, feelings, impressions, analyses, opinions, observations, and some comments of the students according to the intended use of Ersoy (2015), Johnson (2019), and Ocak & Akkaş Baysal (2020). The researcher teacher took care to use the researcher's diary at every stage from the beginning to the end of the research. Before the application, notes were written in the researcher's diary from the opinions and observations received from colleagues and academicians about the problem that constituted the reasons for the study. During the application process, the observations, thoughts, feelings, impressions, analyzes, and opinions of the researcher teacher about the students were noted while he was in the role of participant-observer during and after the lesson. Notes were taken from the observations after the application. Care was taken to fill the researcher's diary carefully at every application stage.

Student Products/Articles

The students' products (the texts they wrote in their notebooks) were analyzed to track their progress. In this way, it contributes to making changes and regulations in practice. All texts used during the application are created by the researcher teacher, the students, and the students themselves. According to Johnson (2019), examining students' creative writings, diaries, visual arts, creative dramas, or other open-ended products and performances provides a picture of how they see the world or perceive certain topics and life events. Yıldırım & Şimşek (2021) state that student writings can be important data sources in action research.

Photos

Photographs of student products were recorded to document, analyze and present their writings in the research report.

Data Collection Process

The data collection process in the research was carried out using different data collection tools in three stages: before the application, during the application process, and after the application. Before the application, the problem was observed with participant observation; The researcher's diary was used to get opinions from colleagues and academics about the problem, and the literature was examined. During the application, data were obtained through participant observation, researcher diary, student products, photographs of student products, and audio recordings. After the application, the researcher's diary was used in the participant observations of the researcher teacher. The collected data were analyzed during and after the process.

According to McNiff (2002), data about the situation should be collected in action research and for this, diaries, notes, audio and video recordings, questionnaires, attitude scales, pictures, etc. Various methods can be applied. Different data collection methods can also be used at different times. The first set of data can be compared with subsequent sets of data to convey if there has been any change and whether the status has been affected. In addition, more data is not required to be collected than necessary. Data becomes evidence when it can be shown that it meets the specified criteria.

Analysis of Data

"In most action research, the process is the product" (Patton, 2018, p.436). Data are some information, observations, or facts that have been collected or recorded. The data collected in action research should be diverse and collected in various ways in the process (Johnson, 2019). The descriptive analysis method was used in the analysis of the data. According to Yıldırım & Şimşek (2021), descriptive analysis has a deductive approach. Direct quotations are frequently used to reflect the views of the individuals interviewed or observed strikingly. The purpose of descriptive analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted way. First, the data is organized systematically and clearly, that is, described. Then the data is explained and interpreted. Some conclusions are reached by examining cause-effect relationships.

The researcher's diary during participant observation includes the researcher's thoughts, feelings, impressions, analyses, opinions, observations, and some comments from the students. Audio recordings, another data obtained during participant observation, were transcribed every week. The audio recordings here and the researcher's diary data were compared and analyzed. In this way, while the researcher's diary data helped shape the application process, it also contributed to the descriptive validity by using direct quotations.

The texts the students wrote in their notebooks, such as the products they created, were photographed every week. Some of the photographs are presented as examples in the research report. Student products were analyzed to advance the cognitive apprenticeship stages and help students generate ideas and create texts without support. In this direction, every week, creating a text by generating ideas in student products, increasing the sentences and words, including them in the text in a logical way, writing the introduction, development, and conclusion in a connected way, and not transferring sentences or events other than the subject of the article, and paying attention to the length of the text written. It was ensured that the development of students' writing skills was supported. The texts written by the students in their notebooks were not evaluated in terms of spelling rules, punctuation marks, and the formal dimension of the writing.

The study used many data triangulation tools, paying attention to data triangulation. According to Yıldırım & Şimşek (2021), diversification (triangulation) constitutes the whole of efforts to increase the credibility of research results by using different data sources, different data collection and analysis methods. Data triangulation, on the other hand, is the use of more than one data collection method in the collection of research data and the presentation of the collected data in a way that supports and confirms each other.

Validity, Reliability

Credibility for internal validity, transferability for external validity in qualitative research; Consistency is important for internal security, and confirmability is important for external security. Credibility includes long-term interaction, depth-based data collection (triangulation), expert review, and participant validation. Detailed description and purposive sampling are required for transferability. There should be a consistency review for consistency and a confirmation review for confirmability (Yıldırım & Şimşek, 2021).

In the research, long-term interaction, participant confirmation, data triangulation with various data, depth-oriented data triangulation with analyzes in the process, and expert examination were included, since the researcher who applied the research for the sake of credibility was the researcher. The data was adhered to

for transferability, direct quotations were presented, the process was described in detail, and a purposive sampling suitable for action research was used. In terms of consistency, expert opinions were used in the research, and the data were compared. For confirmability, it was tried to determine the data collection tools and activities with expert opinions, compare the results with the data, continue the application by examining the data in the process, and act impartially and objectively.

Limitations

It is also known that action research is limited in terms of generalizability. In addition, the texts written by the students in their notebooks were not evaluated in terms of spelling rules, punctuation marks, and the formal dimension of the writing.

Ethic

After the action plan, data collection tools, writing lesson plans, and implementation process were determined in the research, the research was found ethically appropriate by the Social and Human Science Research Ethics Committee of Ordu University Rectorate with the decision dated 12.01.2022 and numbered 2022-03. Research application permission was obtained from Gaziantep Provincial Directorate of National Education. Afterward, a meeting was held with the parents of the students, giving detailed information about the application process, the activities to be implemented, and the research data to be used for scientific purposes only, and permission was obtained with the parent permission form. Before the application, the students were informed about the application process and activities. While presenting the data, codings such as Ö1, Ö2, Ö3... Ö30 was used instead of student names. In the research, the data was approached with scientific research methods, and the data was adhered to. All of the sources used in the research are shown as sources.

Ethics Committee Approval

In this study, all the rules specified to be followed within the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" scope were complied with.

The Title of The Ethics Committee: Ordu University Rectorate Social and Human Science Research Ethics Committee

Approval Date: 12.01.2022

Ethics Document's Number: 2022-03

FINDINGS

Depending on the research questions, the study's findings are presented under three main headings: the findings obtained before the cognitive apprenticeship application, the findings obtained during the cognitive apprenticeship application process, and the findings obtained during the cognitive apprenticeship application process. In this context, the findings obtained from participant observations of the researcher as a practitioner, the researcher's diary, audio recordings, student texts, and photographs are presented.

Findings Obtained Before Cognitive Apprenticeship Practice

Before the application, the researcher determined that the development of students' writing skills could not be properly supported, that the nature of the writing skill was not served only with studies such as dictation and writing by looking, and that students needed to generate ideas and create their own texts. Therefore, the first-year level of writing skill acquisition in the Turkish curriculum is to review what they have written, share what they have written, do freelance writing activities, and apply writing strategies for students.

The researcher received opinions from colleagues and academics on this issue. In addition, the researcher observed the students this situation in the classroom and took notes in the researcher's diary:

Colleague 1: My students can dictate. I don't think they can create text themselves. But it can be at the end of the second or third grade.

Colleague 2: This isn't easy in the first grade. They have difficulty in understanding what they read. Dictation and looking writing should be done in the first grade. It is early for text production.

Colleague 3: I think it is early for children to generate ideas, especially in writing. In the first grade, it is enough for them to improve their reading and write correctly.

Colleague 4: We do not do any activity on this subject. I think students can be given more freedom in the writing process. Various methods can be applied, but I mostly do dictation and writing by looking at first grade.

Colleague 5: I think students can create texts from the first grade if they focus on it, but we focus more on reading. Most teachers have dictation in writing, and different approaches can be taken in this regard. It may be more helpful for students to create their texts.

Colleague 6: As a classroom teacher, I did not support students in generating ideas and creating texts, especially in the first grade. But it can be done. I pay more attention to the physical size of the text and whether it is legible and accurate in the end.

Colleagues say that to support the development of first-year students' writing skills, they only do dictation and looking at writing exercises instead of supporting their idea generation and thinking processes. However, some colleagues emphasize that students are at an early stage in generating ideas and creating their writings. In contrast, others emphasize that various methods can do this. Academicians also expressed their views on this issue:

Academician 1: Children's idea generation should be supported. They should be able to create texts themselves. Their writing skills are not supported in this regard with traditional writing activities. Therefore, it is important to support the development of children's writing skills.

Academician 2: This is what the writing skill achieves. Children should be able to apply their writing strategies in the first grade. Then, they should be able to create their texts in free writing activities. Teachers can support children in this regard; the writing activities continue traditionally, and the generation of ideas is not supported.

Academics state that the development of writing skills should be supported in terms of generating ideas and creating their writings, especially in the first grade, apart from traditional methods. Sample responses from students when the researcher asked students if they could create their writings are presented below:

My teacher, I don't know how to write myself (T4).

How so, teacher? What can I write without you saying? (T20).

I do not know what to write (T30).

My teacher, I can't write without you telling me (T9).

We write better when you say it, teacher. How can we write it ourselves (T23)?

I cannot write (S11).

I can't write either (T8).

It is seen that students do not fully understand how to compose their writing, what to write, how to write, and what writing is because they continue to teach traditional writing with dictation and looking at writing practices and do not take an active role in the writing process. In addition, the researcher has reached statements supporting this idea in the literature (Akdal & Şahin, 2014; Ariana, 2010;

Okatan & Arslan Özer, 2020; Erdoğan & Ekinci Çelikpazu, 2020; Haland, Hoem & McTigue, 2019; Jones, 2015; Karatay, 2011; Kaya, 2013; Kent et al., 2014; Özbay, 2013; Slavin, Karweit & Madden, 1989; Torkildsen et al., 2016; Ungan, 2007; Uyğun, 2019). As can be seen from the findings of the literature and the researcher's diary consisting of the statements of colleagues, academics, and students, traditional writing studies should be abandoned, and the development of writing skills of students should be supported in a way that they can create their own writings in terms of idea generation and thinking processes, apart from dictation and looking writing.

Findings Obtained During Cognitive Apprenticeship Practice

The findings of the application process were formed as a result of participant observation, researcher diary, audio recordings, student texts, and photographs obtained to examine these texts. Student texts were not evaluated in terms of spelling rules, punctuation marks, and the formal dimension of writing. The texts were taken into consideration in terms of idea generation and thinking processes in writing. The process of creating their own writings by thinking and generating ideas was given importance. The findings of this process reflect the nine-week implementation period of the preparation phase and cognitive apprenticeship phases implemented through the lesson plans created to support the development of writing skills of first-grade primary school students. Accordingly, "Preparation" was applied in the first week, "Modelling" was employed in the second and third weeks, "Modelling, Coaching, Scaffolding, Expressing and Mirroring" was applied together in the fourth week, "Coaching, Scaffolding, The findings of the stages of "Expressing and Mirroring" and "Promoting the Transfer of Learning" applied in the seventh, eighth and ninth weeks are presented in a holistic way.

In the preparation process, the students are thought to be mentally prepared for the application process. It is seen that the students understand the logic of the application process and the texts to be created. Students' ideas are formed about the importance of writing and what it is. With the findings obtained during the preparation process, it was decided to complete the process, move on to the modeling phase of cognitive apprenticeship, and continue to support the development of students' writing skills.

In the last phase of the modeling phase, all the students participated in creating the text. It is observed that the students think while creating the text, produce various ideas, pay attention to the introduction, development, and conclusion, and also understand that writing is being able to tell something by thinking and generating ideas. In the process, the teacher creates a text with the examples and modeling given by thinking aloud, the active participation of the students in this process, the belief that the students can create their own texts, their interest, and desire in this

process, together with the modeling stage, decided to apply the coaching, scaffolding, expressing and mirroring steps of cognitive apprenticeship.

At the end of the process, which continues with the modeling phase of coaching, scaffolding, expressing, and mirroring, students develop in terms of thinking processes, generating ideas, creating their texts, being more interested in their products, sharing how they created the texts and making comparisons. Since the students did not need a model and could write their own introduction, development, and results in their texts with support, the modeling phase was not applied in the following weeks, and the students were encouraged to write their texts directly with the steps of coaching, scaffolding, expressing and mirroring.

By the fifth and sixth weeks, when the stages of coaching, scaffolding, expressing, and mirroring are put to work together, almost all students compose their writing without support. However, students can explain how they can compose their texts and require minimal support compared to previous weeks. According to the observations of the researcher observer, the students' thinking processes and idea production are actively used by the students in the process. When the situation was evaluated, it was decided that the process should now be directed to the stage of promoting the transfer of learning, which is the last stage of cognitive apprenticeship. In this way, it is thought that students will be given the opportunity to write independently without support.

At the stage of promoting the transfer of learning, sentences containing the importance of idea generation and thinking processes are seen in the statements of the students before they start writing. All of the students continue to create text independently in the ninth week, the last week of the phase of promoting the transfer of learning. It can be seen from the statements before the text that the students comprehend the importance of writing, what it does, the importance of idea generation and thinking while writing, and the texts they write in which they can apply it. In the ninth week, it was determined that the student texts' narration was more detailed. At the end of the ninth week, the students who participated in the study became individuals who produced ideas, and thoughts, and created unsupported and independent texts. The notes that the researcher took in the researcher's diary during the ninth week of the implementation of the phase of promoting the transfer of learning are presented:

“Children today have written about what they do in a day, what they are planning. The children said that writing is important for telling and permanence. They conveyed that more things came to their minds when they thought, and they wrote by thinking. By generating ideas, children were able to put their ideas into writing. I was happy in this respect. I observed students who did not go out even during recess and continued to write. They did not get bored with writing. On the contrary,

they enjoyed it. This situation made me think that the students might have developed a positive attitude toward writing. The children talked about how they could write before they started writing, and I observed that the children developed more when writing compared to our initial work. I am glad that I have served the purpose of the study. Especially the statements that emphasized the importance of thinking and writing before starting to write were very important for me. In addition, the children's "Can I write a little more?" I liked that they asked for the time by saying. All these experiences gave me the impression that children are improving in writing" (Researcher's diary 26.04.2022).

The first independent writing experiences of the students in the practice process cover the fifth and sixth weeks, in which the coaching, scaffolding, expressing, and mirroring stages of cognitive apprenticeship are applied together. In the fifth week, 14 students could write independently, 12 students could write with little support, and 4 students could write with support. In the sixth week, 21 students managed to write their text without support. Nine students asked for small support and continued to write. What is meant by the small supports here refers to the students who ask what they can add, which ones that come to mind would be better to write, whether the text is sufficient, and who can complete the text with a sentence of the teacher when nothing comes to mind. In the texts written according to the lesson plans made in addition to the seventh, eighth, ninth, and ninth weeks, when the cognitive apprenticeship promoting the transfer of learning phase was applied, all students wrote independently by thinking and generating ideas without support. While the support given to the students is reduced, the graph shows the students' ability to create texts by taking responsibility.

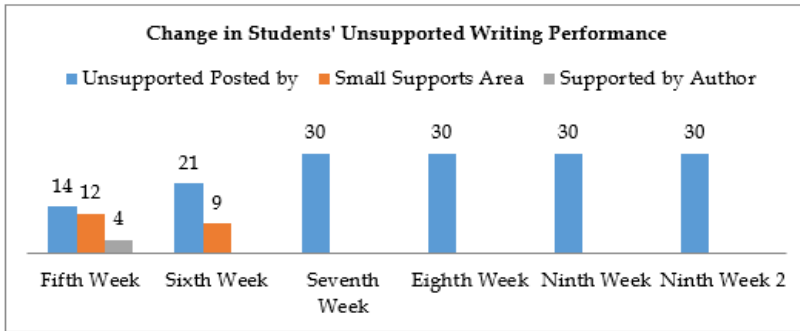


Figure 4. Graph of Change in Students' Unsupported Writing Performance

The students started writing by thinking for themselves and generating ideas in the fifth and sixth weeks when coaching, scaffolding, expressing, and mirroring were applied. In the lesson plan, which was added to the seventh, eighth, ninth,

and ninth weeks, they continued to create texts by writing without support, together with the stage of promoting the transfer of learning. In this process, the students' texts included an average of 38 words in the fifth week, an average of 41 words in the sixth week, an average of 44 words in the seventh week, an average of 45 words in the eighth week, an average of 62 words in the ninth week, and an average of 64 words in the text written according to the additional lesson plan supporting the ninth week. The graph of the average word count change in the texts is presented below.

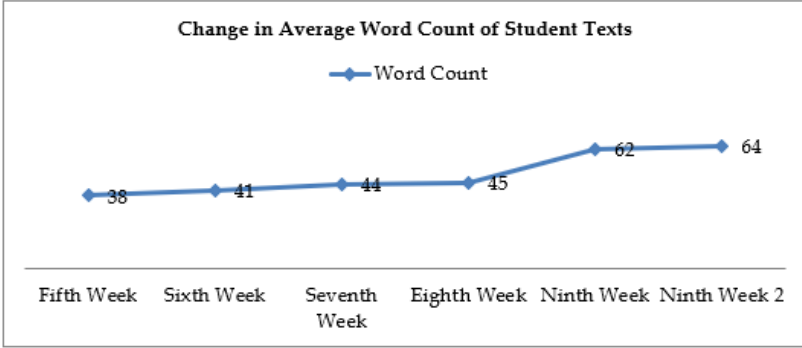


Figure 5. Average Word Count Change Graph of Student Texts

When the graphics are examined, the modeling process employed in the extra lesson plan is made to support the first four weeks and the fourth week in the application process; the phases of coaching, scaffolding, expressing, and mirroring, as well as modeling, in the fourth week and the extra lesson plan supporting the fourth week. coaching, scaffolding, expressing, and mirroring processes applied in the fifth and sixth weeks. In addition to the seventh, eighth, ninth, and ninth weeks, the phase of promoting the transfer of learning applied in the lesson plan enabled all primary school first-grade students to become independent writers by thinking and generating ideas without support. The support started to be removed from the fifth week when the students tried to write without a model, and as the process progressed, the students were able to compose texts by writing without support. In addition, the average number of words in the created texts increases as the week progresses.

Findings Obtained Regarding the Cognitive Apprenticeship Practice Process

The findings obtained after the application are based on the observations of the researcher teacher after the application process. In addition, the researcher teacher took notes from his observations in the researcher's diary.

The researcher teacher, who did not observe that the students started to have a desire and interest in writing during the application process, observed that this attitude continued after the application. The researcher's diary finding of the situation is below.

"Students want to write about different topics. So I tell them they can write" (Researcher's diary 10.05.2022).

The students continued to create texts by thinking and generating ideas after the application process. After the application, the students wanted to share their writings by writing articles on different subjects. The researcher's diary findings on this subject are given below.

"Some of the students write in their notebooks during recess and do not go out for recess. After they write their articles, they show them to their friends" (Researcher's diary 17.05.2022).

The fact that the students' desire to write and their writing habits continue after the application process suggests that some students develop a positive attitude towards writing skills. In addition, the presence of students who exhibit the production of ideas by creating texts on the subjects they want, even though the application process is over, shows that the application serves the purpose. After the application, all students can write about the subject they are thinking about. It is observed that students can exhibit written expression by creating text. The researcher's diary finding for this is presented below.

"I am happy to see students improve their writing skills through the stages of cognitive apprenticeship. There is a positive climate toward writing in the classroom. Now, if they want, they continue to write texts by thinking and generating ideas. I am happy to support the development of students' writing skills" (Researcher's diary 19.05.2022).

DISCUSSION, RESULTS, AND SUGGESTIONS

In this part of the study, the result of the study, which was carried out to support the development of writing skills of primary school first-grade students with the cognitive apprenticeship method, is discussed by comparing it with other studies in terms of similarities and differences. In addition, recommendations are presented considering the limitations of the research, its results, and future studies.

- Before the cognitive apprenticeship application in the research:
- Especially in the first years of primary school, writing skill is a neglected skill,

- Although there are gains such as doing free writing activities, applying writing strategies, and sharing what they have written in the Turkish curriculum, students are not allowed to write by thinking and generating ideas, and there are no practices that will improve their writing skills in this direction,
- Students were given only dictation and writing exercises,
- Continuing the traditional writing studies,
- Student writings are only considered physically in the first grade of primary school,
- As a result of the opinions of the researcher teacher's colleagues at the school and the academicians he consulted, as well as the observations of the researcher teacher in the classroom as a participant observer, it is concluded that the development of writing skills of primary school first-grade students should be supported.

These results in the research are similar to the results of other studies in the field (Baş & Şahin, 2013; Halan et al., 2019; Kent et al., 2014; Okatan & Arslan Özer, 2020). In their study, Okatan & Arslan Özer (2020), found that primary school first-grade students' ability to put appropriate titles in free writing was sufficient, but they determined that their ability to state the plot, place, time, people, and the main idea was insufficient. Baş & Şahin (2013), mention that primary school students' written expression skills do not reach the targeted level in the programs. Halan et al. (2019) documented in their research that while writing practices in freshman year did not allow students to write their own texts, limited time was devoted to writing in general. As a result of the research, it is explained that teachers do not give importance to writing because they prioritize reading skills, believe that reading should come first in literacy development, and lack pedagogical content knowledge on how to apply appropriate writing practices. Kent et al. (2014), emphasize that there has been a significant increase in students' expectations for writing skills starting from kindergarten and first grade in recent years. The reasons for reaching these results are that the writing education given to the students is not carried out in a planned manner, the trainers give less importance compared to other skills and their education knowledge is more limited, the trainers cannot get rid of the influence of traditional writing studies, and they do not have the intellectual skills to follow the current writing approaches, writing is only mechanically. There may be situations such as being handled and neglecting the thought dimension. Observed deficiencies in writing skills may cause an increase in expectations for writing skills.

The cognitive apprenticeship application process of the research started with the preparation phase. Afterward, the stages of modeling, coaching, scaffolding,

expressing, mirroring, and promoting the transfer of learning, which are the stages of cognitive apprenticeship, were employed according to the nature of the action research. The results of the research in the implementation process are presented below.

During the preparation phase, the students understood what to do during the implementation process and became mentally ready for the implementation process. Students actively participated in the process. Students develop ideas about the importance of writing, what it is, and its benefits. Students can verbally produce ideas about how life can be realized. It may be possible to convey this in writing by continuing to support students. As a result of the achievement of the desired in the preparation process, it was concluded that the cognitive apprenticeship was passed to the modeling stage.

In the modeling phase, the students developed new ideas by commenting on each other's ideas during the text creation process. It is seen that the students think while creating the text with the model, produce various ideas and comprehend the importance of being able to say something. The formation of a text creation climate with the model in the classroom and the increasing interest of students in the application process are among the observed results. The belief and interest of students in creating their texts and the participation of all students in the process led to the decision of the cognitive apprenticeship as a result of the application of coaching, scaffolding, expressing, and mirroring steps together with the modeling phase.

At the end of the fourth week, when the stages of modeling, coaching, scaffolding, expressing, and mirroring were applied, it was determined that the students actively participated in the modeling process. They wrote more productively than the practice in the coaching phase. The researcher reported that some students had hesitations about writing at this stage. Many students have completed their text. Some students preferred to benefit from the text created with the model at first. With the support given to the students who wanted on the scaffolding, they continued to write and complete their texts. In the expressing process, it was determined that the students could explain the text creation processes. Students can describe how they created the text and how they overcame difficulties. In addition, students can express what they think and how they apply their thoughts while creating a text. In the mirroring phase, it was revealed that the students emphasized expressing, idea generation, and thinking while creating the text. According to the results obtained, students are improving in thinking processes, generating ideas, creating their texts, being more interested in their products, sharing how they created the texts, and making comparisons. After this process, students no longer needed to model. Removing the modeling concluded that the stages of coaching, scaffolding, expressing, and mirroring should be applied as long as they are applied together.

The stages of coaching, scaffolding, expressing, and mirroring were put to work together in the fifth and sixth weeks of the implementation process. Accordingly, it is observed that the students started to produce their own ideas in the fifth week. The number of students whose texts were created without support in the first week without a model was 14. The number of students who asked what they could add, which ones that came to mind would be better to write, whether the text was sufficient, and who could complete the text with a sentence from the teacher when nothing came to mind was 12. The number of students who cannot write without support is 4. The average number of words written in student texts was determined as 38. In the process, with the support of the researcher teacher students, the number of students who started to create their independent writings without support increased. For this reason, it was concluded that the steps of coaching, scaffolding, expressing, and mirroring were applied together in the sixth week for the students to get used to writing without the support and to increase the idea generation and thinking processes of the students with the support of the teacher.

Considering the results of the sixth week of the research, in which the coaching, scaffolding, expressing, and mirroring phases were applied, the students improved their idea generation and thinking processes. While some students can write by generating more ideas, some can produce texts even if they can produce fewer ideas. Many of the students participating in the research can create an unsupported independent text. It is observed that some of the students support their expressions by using the conjunction “and” excessively. While some students make additions unrelated to the topic, many students create their texts in a way that is relevant to the topic. In the sixth week, 21 students wrote their text without any support. Nine students continued the writing process with little support, such as I could not put a title, I could not understand the subject of writing, I wanted to add something more, and they created their texts. The average number of words in the texts created by the students is 41. Accordingly, it was determined that they wrote three more words on average than last week. Almost all of the students create their writing without support. However, students can explain how they can compose their texts and require minimal support compared to previous weeks. According to the observations of the researcher observer, the students’ thinking processes and idea production are actively used by the students in the process. When the situation was evaluated, it was concluded that the process was now directed to the stage of promoting the transfer of learning, which is the last stage of cognitive apprenticeship, to allow students to write independently without support.

Promoting transfer of learning, the last stage of the cognitive apprenticeship method was employed in the seventh, eighth, and ninth weeks of the study. According to the results of the seventh week, the students managed to compose their texts without support. The average number of words written in student texts is 44.

An average of 3 words increased compared to the sixth week. It is seen that students are willing to think and write by generating ideas.

In the eighth week, when the phase of promoting the transfer of learning was implemented, all of the students succeeded in creating an independent text. The students created their texts by thinking and generating ideas without support. The average number of words in the texts written by the students is 45. According to the previous study, there is an average increase of 1 word in the texts written by the students. It is among the observations of the researcher the teacher that some students read what they wrote when they did not think of anything to write, and they thought by waiting for a while and then continued to write.

In the ninth week of the implementation process, it was decided to continue the phase of cognitive apprenticeship to promote the transfer of learning, with the aim of students improving their writing processes by thinking and generating ideas and transferring what they learned by writing texts independently on various subjects.

According to the results of the ninth week of the research, in which the phase of promoting the transfer of learning was applied, some sentences include the importance of idea generation and thinking processes to create the text in the students' statements before they start writing. During the process, the students created their texts by writing independently without support. All of the students continued to create text independently in the ninth week. The importance of writing, what it does, the importance of idea generation and thinking while writing can be seen from their expressions before writing the text and from the texts they have been able to apply. In the ninth week, it was determined that the student texts' narration was more detailed. Students wrote an average of 62 words in the ninth week. The average number of words in student texts increased by 18 compared to the previous week. It can be said that the reason for this is the topic on which the article is written, the third application of the phase of promoting the transfer of learning, and the development of students' writing skills peaked in the ninth week regarding idea generation and thinking processes. The students stated that writing is important for telling and permanence, that when they think, more things come to mind, and that they write by thinking. It was concluded that the students could write their ideas by generating ideas. In addition, some students asked for additional time to write. It is thought that students have a positive attitude towards writing. It was concluded that the students improved their writing skills according to the first weeks of the application process. After the ninth week of the implementation process, a theater viewing trip activity was held as a class. The children wanted to write about the theater they watched. As a result, it was decided to implement the phase of promoting the transfer of learning of cognitive apprenticeship in the form of a lesson plan prepared in addition to the ninth week.

According to the results obtained in the last study, in which the stage of promoting the transfer of learning was applied, students continued to create texts as independent writers without any support. The texts in which the students describe their theater experiences are the fourth text that they have been able to write completely without support. This week, students succeeded in generating ideas and writing by thinking. According to the lesson plan added to the ninth week, the average number of words in the texts written by the students is 64. Accordingly, 2 more words were written than in the previous text-writing exercise. At the end of the ninth week, the students who participated in the study became individuals who produced ideas, thoughts, and created unsupported and independent texts. Accordingly, it can be said that the cognitive apprenticeship method applied throughout the process supports the development of first-grade primary school students' writing skills, providing students with the generation of ideas and creating their texts by thinking.

The first independent writing experiences of the students in the practice process cover the fifth and sixth weeks, in which the coaching, scaffolding, expressing, and mirroring stages of cognitive apprenticeship are applied together. In the fifth week, 14 students could write independently, 12 students could write with little support, and 4 students could write with full support. In the sixth week, 21 students wrote their text without support. 9 students asked for small support and continued to write. Small supporters are the students who ask what they can add, which ones that come to mind could be better to write, whether the text is sufficient, and who can complete the text with a sentence from the teacher when nothing comes to mind. In the texts written according to the lesson plans made in addition to the seventh, eighth, ninth, and ninth weeks, when the cognitive apprenticeship promoting the transfer of learning phase was applied, all students managed to write independently by thinking and generating ideas without support. As a result, the students wrote texts containing more words without support, increasing their thinking processes and idea generation during the application process.

Similar studies (Arrimada, Torrance & Fidalgo, 2021; Arrimada, Torrance & Gardner, 2020; Coker et al., 2016; Nasir et al., 2013; Rodriguez-Malaga et al., 2021; Sapkota, 2012; Schunk & Zimmerman, 1997; Tandika, 2016; Vonna et al., 2015; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Zumbrunn & Bruning, 2013) When the results of are examined, Arrimada, Torrance & Fidalgo (2021), suggest that an intervention response program approach for teaching writing in primary school demonstrate its feasibility and potential value. Schunk & Zimmerman (1997) clarify that deliberate practice and cognitive apprenticeship can be easily integrated into writer training. Writing intervention data from Zimmerman & Kitsantas (2002), show that observational learning from a model can produce large effect sizes. However, when feedback is provided, the impact of practice combined with the impact of the model can produce truly impressive gains in writing skills. In the study of Zumbrunn & Bruning (2013), first-year students improved their writing skills from pre-educational

tion to post-education. Vonna et al. (2015) concluded that applying scaffolding techniques increased students' writing success.

In the study of Arrimada, Torrance & Gardner (2020), asking children repeatedly to find something worth telling from their own experiences has proven that over time, children's motivation decreases. Students' written expression performance improves rapidly in the first 3.5 weeks of the study and much more slowly after that. However, it shows statistically significant growth over the next 9.5 weeks. Sapkota (2012) states that the peer correction and teacher correction technique as a whole is efficient in teaching writing through action research. Coker et al. (2016) revealed that writing is taught less than 30 minutes a day on average, and skill and process writing training is common. Overall, the study results show that first-year writing instruction is inconsistent in many ways across classrooms and schools, pointing to instructional implications for teachers and schools. Nasir et al. (2013), it is seen that there is an improvement in the written expression skills of the students. Rodriguez-Malaga et al. (2021) obtained significant gains in writing skills. Tandika (2016) states that according to the data collected from classroom teachers in the study, students' acquisition of writing proficiency largely depends on the teacher's commitment and preparation. The study emphasizes the importance of appropriate and supportive learning environments.

According to Kartawijaya (2018), some problems are faced by students. Students think that they have no ideas to improve their sentences, that it is difficult to write paragraphs, that their writing models are insufficient because the students' writing knowledge is low, and that they have difficulty in organizing ideas because they think that they do not have clues to write. This causes students to become bored and not interested in learning. Vygotsky (1978), states that learning is a socially constructed phenomenon in which the interaction between peers and members of society leads the person to learn and to form his knowledge. Writing well requires the ability to adopt other people's perspectives, empathize with their way of thinking, and linguistically imagine situations that are accepted and taken for granted as in real conversations (Lansford, 1999).

The results of the cognitive apprenticeship process are based on the researcher's observations. Accordingly, according to the results obtained by the researcher teacher after the application, the student's desire and interest in writing continued. The students continued to create texts on the topics they wanted by thinking and generating ideas and shared their texts with their friends after the application process. The fact that the desire to write and their writing habits continue after the application process suggests that some students develop a positive attitude towards writing skills. In addition, the presence of students who exhibit the production of ideas by creating texts on the subjects they want, even though the application process is over, shows that the application serves the purpose. After the application,

all students can write about the subject they are thinking about. It is observed that students can exhibit written expression by creating text.

When these results of the research are correlated with other studies (Arrimada, Torrance & Fidalgo, 2019; Coker, 2006; Hansen & Wills, 2014; Lavoie et al., 2020) Coker (2006) found that student background, literacy skills, first-grade teacher and first-grade environment showed that they were predictors of write quality and output. The study findings of Arrimada, Torrance & Fidalgo (2019) show that teaching clear strategies for planning text content and structure benefits primary first-year school students in becoming writers, even if their spelling and handwriting skills are not yet fully established. Lavoie et al. (2020) found a significant increase in students' writing skills in their studies.

The development of the student's writing skills was supported, and while the students showed a great improvement in the cognitive dimension, they also showed improvement in the affective and psychomotor dimensions. Interventions that address performance and skill deficits have been shown to improve primary school children's writing abilities (Hansen & Wills, 2014). In order to support the development of students' writing skills, strategy training mentioned in the literature (Richards & Schmidt, 2010), as well as writing teaching suggestions and recommendations (Cutler & Graham, 2008), can be evaluated.

Richards & Schmidt (2010) presented a specific definition of strategy education in their research and outlined three different approaches: Strategy education is training to use learning strategies to improve student effectiveness. They also described three approaches to strategy training:

- Explicit or direct instruction: Students are informed about the value and purpose of particular strategies, taught how to use them, and apply them in their use.
- Embedded strategy training: Strategies to be taught are not explicitly taught but embedded in the regular content of an academic subject such as reading, math, or science.
- Combination strategy training: Embedded training follows explicit strategy training.

In the study of Cutler & Graham (2008), primary school teachers report that they mostly teach writing in the whole classroom setting, with small groups (23%) and individual teaching (24%) less frequent. The authors offer four teaching recommendations:

- Set aside at least an hour for journal writing.
- Teach students to use the writing process to write for various purposes.
- Teach word and sentence-level skills.
- Encourage fluency and participation in the writing activity.

Cutler & Graham (2008) also outlines seven recommendations for reforming first-year writing teaching:

- To increase the time students spend writing.
- Increasing the time spent writing descriptive text.
- A better balance of writing time is between learning writing strategies and teaching writing skills.
- To place more emphasis on increasing students' motivation to write.
- Developing stronger connections for writing between home and school.
- Making computers a more integral part of the writing program.
- To support professional development for teaching writing in teacher education programs.

In the study of Gautam (2019), it is concluded that teachers and curriculum designers should keep themselves up-to-date on process-based current approaches, methods, and techniques as well as theoretical and practical foundations. The most notable idea to emerge is the lack of specific methods and techniques that are comprehensive enough to capture all aspects of writing skills teaching. For this reason, the teacher should eclectically select and apply the best of various methods and techniques by reflecting on the classroom stakeholders.

According to the research results, the cognitive apprenticeship method applied with the action research method supports the development of writing skills of primary school first-grade students. In addition, this method makes students interested in writing, raises awareness of writing, and positively serves the idea and thought processes, which are the main purpose of writing.

Considering the limitations, results, and future studies of the research, some suggestions are presented:

- In the research, the cognitive apprenticeship method was used to support the development of student's writing skills, and according to the results of the cognitive apprenticeship application process, the development of students' writing skills was supported. The cognitive apprenticeship method applied in the research can be used in education and training environments to support the development of the writing skills of primary school first-grade students.
- According to the results of the cognitive apprenticeship application process and process, methods, approaches, and techniques that include the principles of mutual teaching, which enable students to actively participate in the writing activities of cognitive apprenticeship or similar cooperation, can be used by teachers in education and training to support the development of writing skills of primary school first-grade students.
- According to the results of the cognitive apprenticeship application process and process, it is observed that the students like to write and have a positive attitude. To develop a positive attitude in writing and to support the development of writing skills, practices such as discussions, trips, observations, writing down students' experiences, animation, and peer support can be used in education and training.
- According to the results of the cognitive apprenticeship before, during, and after the application, the applications made in this study can be adapted to other grade levels in order to support the development of the writing skills of the first graders in future studies.
- Considering that action research has limitations in terms of generalizability, the writing skills of first-grade primary school students can be supported in terms of thinking and idea generation with quantitative approaches in future research.
- In future studies, mixed research approaches that support the development of primary school first-grade students' writing skills can be applied, taking into account the spelling rules, punctuation, and figural dimension.
- In future research, action research can be increased, and practices can be diversified to support the development of writing skills at the primary school level, especially for first graders.

Acknowledgements

We thank all the students who contributed to our work.

Conflict of Interest

There is no personal or financial conflict of interest between the authors of the article within the scope of the study.

Author Contributions

Design of Study: AŞÇ(%60), SES(%40)

Data Acquisition: AŞÇ(%60), SES(%40)

Data Analysis): AŞÇ(%60), SES(%40)

Writing Up: AŞÇ(%60), SES(%40)

Submission and Revision: AŞÇ(%60), SES(%40)

REFERENCES

- Akdal, D., & Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(54), 171-186. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057217.pdf>
- Amutha, S., & Philomina, M. J. (2015). Diagnosis of reading and writing skills in primary school students. *International Journal of English Language Teaching*, 3(7), 1-7. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Diagnosis-of-Reading-and-Writing-Skills-in-Primary-School-Students.pdf>
- Ariana, S. M. (2010). Some thoughts on writing skills. *Annals of Faculty of Economics, University of Oradea, Faculty of Economics*, 1(1), 127-133. <https://ideas.repec.org/a/ora/journal/v1y2010/1p127-133.html>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 670-688. <https://doi.org/10.1111/bjep.12251>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2021). Response to intervention in firstgrade writing instruction: A large-scale feasibility study. *Reading and Writing*, <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10211-z>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Gardner, S. (2020, February 7). Factors affecting learning to write in first grade. <https://doi.org/10.31234/osf.io/sa4g7>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (V. W. McGee, Trans.) University of Texas Press. <https://criticaltheoryconsortium.org/wp-content/uploads/2018/07/Bakhtin-Speech-Genres.pdf>
- Baş, G., & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42. <https://dergipark.org.tr/pub/suje/issue/20632/219987>
- Bayat, S., & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8617/107413>
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jcer/issue/18614/196496>
- Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research?: Why the resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93-109. <https://doi.org/10.1177/1476750310362435>
- Bryson, F. K. (2003). An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students (Order No. 1417565). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305233979). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/examination-two-methods-delivering-writing/docview/305233979/se-2?accountid=25093>
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Edition). Ankara: Pegem Akademi.

- Cave, A. (2010). Learning math in second grade: An application of cognitive apprenticeship. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 23(3), 1-16. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Cave,%20Agnes%20Learning%20Math%20in%20Second%20Grade%20NFAER%20V23%20N3%202010.pdf>
- Coker, D. (2006). Impact of first-grade factors on the growth and outcomes of urban schoolchildren's primary-grade writing. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 471-488. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.471>
- Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational. *Read Writ*, 29, 793-832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 1-18. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.8616&rep=rep1&type=pdf#:~:text=In%20cognitive%20apprenticeship%2C%20one%20needs,made%20visible%20to%20the%20teacher>
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing, and mathematics. L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of robert glaser* (s. 453-494). Lawrence Erlbaum Associates. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17958/ctrstreadtechrepv01987i00403_opt.pdf?sequence
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırma için 30 temel beceri (2. Edition)*. (H. Özcan Trans.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>
- Dickens, L., & Watkins, K. (1999). Action research: Rethinking lewin. *Management Learning*, 30(2), 127-140. <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the l2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Doolittle, P. E. (1991). Vygotsky and the socialization of literacy. Hammond, LA: Southeastern Louisiana University. <https://eric.ed.gov/?id=ED377473>
- Duman Yegen, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Thesis. 600535) [Master's thesis, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Erdoğan, R., & Ekinci Çelikpazu, E. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467. <https://doi.org/10.16916/aded.756404>
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Peğem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <http://www.jstor.org/stable/356630>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Gautam, P. (2019). Writing skill: An instructional overview. *Journal of NELTA Gandaki*, 2, 74-90. <https://doi.org/10.3126/jong.v2i0.26605>
- Graham, S. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers*. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/article/teaching-elementary-school-students-be-effective-writers>
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Peğem Akademi Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. A. Saban, & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Edition s. 31-78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Habibi, M., Sukirno, Taufina, Sukma, E., Surriani, A., & Putera, R. F. (2020). Direct writing activity: A strategy in expanding narrative writing skills for elementary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4374 - 4383. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081003>
- Haland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47, 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Hansen, B. D., & Wills, H. P. (2014). The effects of goal setting, contingent reward, and instruction on writing skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 171-175. <https://doi.org/10.1002/jaba.92>
- Hasani, A. (2016). Enhancing argumentative writing skill through contextual teaching and learning. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1573-1578. <http://doi.org/10.5897/ERR2016.2806>

- Hemalataha, S. S. (2016). Vygotsky's socio cultural theory: A study. *Indexed, Peer Reviewed & Refereed Journal*, 4(12), 391-398. https://www.academia.edu/33844305/Vygotsky_s_Socio_Cultural_Theory_A_Study7bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page
- Johnson, A. P. (2019). Eylem araştırması el kitabı (3. Edition). (Y. Uzuner & M. Özten Anay Trans. Eds.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jones, C. D. (2015). Effects of writing instruction on kindergarten students' writing achievement: An experimental study. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 35-44. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.836466>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Kanselaar, G. (2002). Constructivism and socio-constructivism. *Constructivism and socio-constructivism*, 1-7. https://www.researchgate.net/publication/27690037_Constructivism_and_socio-constructivism
- Karataş, Y. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi* (Thesis No. 628420) [Master's thesis, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarına yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Kartawijaya, S. (2018). Improving students' writing skill in writing paragraph through an outline technique. *Curricula: Journal of Teaching and Learning*, 3(3), 152-158. <http://dx.doi.org/10.22216/jcc.2018.v3i3.3429>
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20480/218131>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.011>
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Otaiba, S. A., & Kim, Y.-S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: The role of attention, reading, transcription, and oral language. *Read Writ*, 27(7), 1163-1188. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9480-1>
- Kieczkowski, C. (1996). Primary writer's workshop: Developing process writing skills. New Jersey: Modern Curriculum Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED397431>
- Kim, B. (2001). Social constructivism. M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (s. 55-61). The Global Text Project. https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 357-365. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000478
- Lajoie, S. P. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, 33, 541-557. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1279-2>
- Lansford, M. (1999). *Good reading and writing skills*. (B. Turner Trans.) Stockholm: Enskede Offset.
- Lavoie, N., Morin, M.-F., Coallier, M., & Alamargot, D. (2020). An explicit multicomponent alphabet writing instruction program in grade 1 to improve writing skills. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 333-355. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00428-6>
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology*, 24(6), 793-810. <https://doi.org/10.1080/0144341042000271782>
- Luchini, P. L. (2003). Writing skill teaching: A new perspective. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 11(3), 123-143. <http://cm620.cafe24.com/data/thesis/1683139050345.pdf>
- Mackenzie, N. M., Scull, J., & Munsie, L. (2013). Analysing writing: The development of a tool for use in the early years of schooling. *Issues in Educational Research*, 23(3), 375-393. <https://www.iier.org.au/iier23/mackenzie.pdf>
- McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46(10), 898-903. <https://doi.org/10.5014/ajot.46.10.898>
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: concise advice for new action researchers (third edition)*. Jean McNiff. <https://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- Montague, M., Maddux, C. D., & Dereshiwsy, M. I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 190-197. <https://doi.org/10.1177/002221949002300310>

- Munawar, S., & Chaudhary, A. H. (2019). Effect of cooperative learning on the writing skill at elementary level in the subject of english. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 35-44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244646.pdf>
- Nasir, L., Meenoo, S., & Bhamani, S. (2013). Enhancing students' creative writing skills: An action research project. *Acta Didactica Napocensia*, 6(2), 27-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053632>
- Nurfaidah, S. (2018). Vygotsky's legacy on teaching and learning writing as social process. *LANGKAWI Journal*, 4(2), 149-156. <http://dx.doi.org/10.31332/lkw.v4i2.1038>
- Ocak, G., & Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar (4. Edition)* s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Odabaşı, Ş. (1988). *Eğitsel etkinliklerin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilkökuma ve yazma becerilerine etkisi* (Thesis No. 4574) [Master's thesis, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Okari, F. M. (2016). The writing skill in the contemporary society: The kenyan perspective. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 65-69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126424>
- Okatan, Ö., & Arslan Özer, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731. <https://doi.org/10.16916/aded.681425>
- Özbay, M. (Ed.). (2013). *Yazma eğitimi (3. Edition)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Edition)*. (M. Butun & S. B. Demir Trans. Eds.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: A predictive model for italian language. *European Journal of Psychology of Education*, 24(61), 61-78. <https://doi.org/10.1007/BF03173475>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (fourth edition)*. Routledge. http://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/linguistic_term_dictionary.pdf
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *Pedagogy--Learning for teaching, BJE Monograph Series* II, 3, 127-153. https://www.researchgate.net/publication/233493653_Psychology_and_the_teaching_of_writing_in_8000_and_some_words
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., van Steendam, E., . . . van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.3>
- Rodriguez-Malaga, L., Cueli, M., & Rodriguez, C. (2021). Exploring the effects of strategy-focused instruction in writing skills of 4TH grade students. *Metacognition and Learning*, 16(1), 179-205. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09247-3>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/31642471_Apprenticeship_in_Thinking_Cognitive_Development_in_Social_Context_B_Rogoff
- Sapkota, A. (2012). Developing students' writing skill through peer and teacher correction: An action research. *Journal of NELTA*, 17(1-2), 70-82. <https://doi.org/10.3126/nelta.v17i1-2.8094>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985sep3204_1
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Madden, N. A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Allyn and Bacon. <https://eric.ed.gov/?id=ED332290>
- Smedt, F. D., & Keer, H. V. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112(7), 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1219>
- Stahl, S. A., Osborn, J., & Lehr, F. (1990). *"Beginning to read: Thinking and learning about print" by marilyn jager adams. A summary*. Washington, DC. University of Illinois. <https://eric.ed.gov/?id=ED315740>
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364. <https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- Suyanto, A. (2015). The effectiveness of mindmapping in improving students' writing skill viewed from their IQ. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 2(2), 101-119. <http://dx.doi.org/10.15408/ijee.v2i2.3089>
- Tandika, P. (2016). Primary school teachers' practices in developing pupils with writing competency. *Journal of Elementary Education*, 27(1), 107-122. http://pu.edu.pk/images/journal/IJEE/PDF/v9_v27_1_17.pdf
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Thesis No. 542958) [PhD thesis, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Tavşanlı, Ö. F., & Bulunuz, M. (2017). The development of the written expression skills of a first grade student at home, school and university program: A case study. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 20-48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.321561>
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688>
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması* (Thesis No. 627007) [PhD thesis, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tok, R., & Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.201737>
- Torkildsen, J. v., Morken, F., Helland, W. A., & Helland, T. (2016). The dynamics of narrative writing in primary grade children: Writing process factors predict story quality. *Read Writ*, 29, 529-554. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9618-4>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 461-472. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uid=41430>
- Uyğun, A. (2019). *2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı yazma becerisine uygunluğu* (Thesis No. 599606) [Master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Uzun, E. (2016). Eylem araştırması. M. Y. Özden, & L. Durdu (Eds.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* (s. 19-35). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vonna, Y., Mukminatien, N., & Laksmi, E. D. (2015). The effect of scaffolding techniques on students' writing achievement. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 3(1), 227-233. <http://journal.um.ac.id/index.php/jph/article/view/4864>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Trans.) Cambridge: MA: Harvard University Press. <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- Wyrick, J. (2017). *Steps to writing well (13. Edition)*. Cengage Learning. <https://ischoolsericsonalieto.files.wordpress.com/2017/07/steps-to-writing-well.pdf>
- Yamaç, A., & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126674>
- Yekeler, A. D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Thesis No. 381487) [Master's thesis, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Edition)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.660>
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: Paradigm, praxis and programs. *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*, 1-20. https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider43/service-learning-documents/articles-documents/art_zuber_skerrit_2001-333-eng.pdf?sfvrsn=aa1bf021_0
- Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Read Writ*, 26, 91-110. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>