Yazma Eğitiminde Yapılandırmacı Bir Yaklaşım: Yazma Çıraklığı (Writing Apprenticeship) Modeli*

Engin Yavuz [1**] *& Ali Türkel* [2]

Özet: Geleneksel yazma eğitimi yaklaşımları çoğunlukla yazma sürecinin kendisine değil, ortaya çıkan son ürüne odaklanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin metin oluştururken yaşadıkları bilişsel süreçlerin göz ardı edilmesine ve yazma becerilerinin gelişiminde bir "halı altına süpürme" yoluna gidilmesine neden olmaktadır. Bu çalışma; sözü edilen göz ardı etmeyi gidermeyi, Collins, Brown ve Newman (1989) tarafından geliştirilen Bilişsel Çıraklık (Cognitive Apprenticeship) kuramını yazma eğitimine uyarlayarak süreç temelli bir "Yazma Çıraklığı Modeli" ortaya koyarak yazma öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır. Önerilen model; modelleme, açıklama, liderlik etme, iskele kurma, yansıtma, aktarma ve keşfetme aşamalarından oluşan döngüsel bir yapı üzerine kurulmuştur. Modelde öğretmen, sınıfta "baş yazar veya usta" rolünü üstlenerek sesli düşünme protokolleri (think-aloud protocols) aracılığıyla kendi yazma süreçlerini görünür kılar. Bu sayede öğrenenlerin (çırakların) sadece bitmiş metinleri değil, uzman bir yazarın zihinsel çözümleme izlenimlerini de gözlemlemeleri sağlanır. Çalışma, bu modelin ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini artırmayı, üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeyi ve yazma kaygılarını azaltmayı öngörmektedir. Sonuç olarak bu model önerisi, yazma eğitiminde usta-çırak ilişkisini yeniden tanımlayarak öğrencilerin bilgi vermekten çok bilgiyi üreten, dönüştüren ve başka durumlara aktaran yetkin birer yazara dönüşmeleri için sistematik bir yol haritası oluşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, bilişsel çıraklık, yazma çıraklığı, usta-çırak ilişkisi, yazma mentörlüğü, yazma becerisi.

Geliş Tarihi: 09.02.2026 – **Kabul Tarihi:** 12.03.2026 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2026

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22705467

[1] **Engim Yavuz**, Dokuz Eylul University, Graduate student, ORCID: 0000-0001-8248-2987

***** Bu çalışma "Yazma Çıraklığı Uygulamalarının Yazma Yeterliklerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

**** Correspondence:** engin.yvz30@gmail.com

[2] **Ali Türkel**, Dokuz Eylul University, Faculty of Education. ORCID: 0000-0003-4743-8766.

A Constructivist Approach to Writing Education: The Writing Apprenticeship Model

Abstract: Traditional approaches to writing instruction often focus on the final product rather than the writing process itself. This leads to the cognitive processes students experience while creating text being overlooked and a tendency to sweep issues under the rug when it comes to developing writing skills. The aim of this study is to adapt the Cognitive Apprenticeship theory developed by Collins, Brown, and Newman (1989) to writing education and to present a process-based "Writing Apprenticeship Model." The proposed model is based on a cyclical structure consisting of the stages of modeling, explaining, leading, scaffolding, reflecting, transferring, and discovering. In the model, the teacher takes on the role of "lead writer or master" in the classroom and makes their own writing processes visible through think-aloud protocols. This allows learners (apprentices) to observe not only finished texts but also the mental analysis strategies of an expert writer. The study is expected to contribute to elementary and middle school students' writing skills, develop their metacognitive awareness, and reduce their writing anxiety. Ultimately, this proposed model redefines the master-apprentice relationship in writing education, offering a systematic roadmap for students to become competent writers who produce, transform, and transfer knowledge rather than merely imparting it.

Keywords: Writing, cognitive apprenticeship, writing apprenticeship, master-apprentice relationship, writing mentoring, writing skills.

GİRİŞ

İlköğretim ve ortaöğretim yılları öğrencilerin sadece dil becerilerini değil, düşünme ve ifade etme kapasitelerini de biçimlendiren önemli bir dönemdir. Bu dönemde edinilen yazma alışkanlıkları, bireyin yaşam boyu sürecek iletişim becerilerinin temelini oluşturur (Kaya ve Kahtalı, 2021). Yazma becerisinin gelişimi; bireylerin bilgiyi aktarma, kendi düşünceleri ve bilgiler arasında ilişki kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama gibi becerilerini geliştirmektedir (Ungan, 2007).

Yazma, anlatmanın yanı sıra anlamanın da gelişmesini sağlar çünkü düşünceleri bir plan dahilinde bir araya getirmek, onları organize etmek bireyin okurken metinde yer alan düşünceleri daha iyi anlamasını, cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkiyi daha iyi kavramasını destekler. Ne var ki öğrenciler yazmayı hâlâ sadece okulda tamamlanması gereken bir görev olarak görmektedirler. Halbuki yazmak, bireyin kariyerinde başarılı olmasında büyük öneme sahiptir (Klimova, 2012). Yazma; bütünlük, plan ve üretkenlik gerektirdiği için bireyin 21. yüzyıl yaşam becerilerini geliştirir. Düzenli yazma alışkanlığı edinmiş bir bireyin kendisini yönetmesi daha kolay olacaktır. Bu açıdan bakıldığında öz düzenleme, kendini tanıma vb. özelliklerinin gelişmesi tesadüf değildir. Bu becerilerin gelişimi, bireyde hedeflere ulaşmada gerekli tedbirlerin alınmasını sağlar. Bu tedbirleri: işleri öncelik sırasına göre belirleme, gerçekçi hedefler oluşturma, gerekli adımları atma gibi örneklerle tanımlayabiliriz (Çaykuş, 2021; Özdemir, 2016). Bu yönüyle yazmanın; yaşam becerilerini destekleyen, kişisel verimliliği artıran, bireyin yaşam boyu gelişimine destek sağlayan bir iletişim biçimi olmasının yanı sıra başarının anahtarı olduğu da unutulmamalıdır.

Yazma becerisinin çok önemli olduğu bilinmekle birlikte işlevsel kullanımı bakımından geliştirilmesi en zor olan ve sonradan gelişen bir beceridir (Göçer, 2016). Yazma becerisinin geç ve zor gelişmesinde birçok değişkenden söz edilebilir. Yazmayı etkileyen ögeleri "duyuşsal, bilişsel ve fiziksel" başlıkları altında ele almak mümkündür çünkü yazmak basit değil, karmaşık bir süreçtir (Sumer, 2024). Öğrencilerin, yazma becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğuna inanması ve bunu hissetmesi onların yazma güdüsünü ve yazma tutumunu olumlu etkileyecektir. Yazma güdüsünün yüksek olması yazma tutumunu da etkileyecektir (Türkben, 2021). Güdülenme, tutum, kaygı, öz yeterlik birbirlerini etkileyen ve yazma başarısına etki eden önemli değişkenlerdir. Duyuşsal anlamda hazır olmayan öğrencilerin geliştirdikleri olumsuz tutum, düşük öz yeterlik, düşük güdülenme yazma becerisinin istenilen düzeyde olmasının önündeki büyük engellerdendir (Bandura, 1978; Boscolo ve Gelati, 2007; Cowley, 2011; Pajares, 1996; Pajares, 2003). Yazma öncesi kaygı, olumsuz tutum vb. psikolojik engellerin ortadan kaldırılması yazma başarımlarının güzel sonuçlar verebilmesi için oldukça önemlidir (Yaman, 2014).

Yazma eğitiminde yaşanan bazı problemler ise bilişsel süreçlerle ilgilidir. Yazma eğitiminde problem yaşanmasında bilişsel süreçlerin etkili kullanılamaması önemli bir paya sahiptir denebilir. Bilişsel sorunların yaşanmasında birçok farklı değişkenden söz etmek mümkündür. Sınıflama, sıralama, çözümleme, sentezleme gibi becerilerdeki hataların yanı sıra plansızlık, kendini iyi ifade edememe, yazma alışkanlığının olmaması, söz hazinesinde yetersizlik, paragraf bilgisi eksikliği gibi sorunlar bilişsel süreçleri etkiler. Bu sorunların giderilmesinde etkili çözüm geliştirememek sorunların giderek büyümesine yol açar. Öğrenciler problemi tek başına çözmede sorun yaşarken öğretmenlerden de kaynaklanan sorunlarla çözüm daha da zorlaşmaktadır (Aydoğan, 2002; Tok ve Ünlü, 2014; Yalar, 2010; Yıldız, 2010). Araştırmalar, yazma eğitiminde bazı problemlerin yaşandığını göstermektedir. Bu problemleri: yazma becerisi gelişiminin planlı bir biçimde ilerlememesi, öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutuma ve düşük öz yeterlik algısına sahip olması, öğretmenlerin yazma eğitimine yeterince özen göstermemesi, öğretmenlerin konuya yeterince hâkim olmaması, öğretmenlerin değerlendirmede yeterli olmaması, yöntem ve teknik eksikliği gibi örneklerle açıklayabiliz (Aktaş ve Gündüz, 2007; Çağımlar ve Oflazoğlu, 2002; Güney, 2016; Temizkan, 2008).

Yazma becerisi tek başına öğrenilebilecek ve geliştirilebilecek bir beceri değildir. Yazma eğitimi alan bireylerin, almayanlara göre daha başarılı oldukları araştırmalarla desteklenmektedir (Doğan ve Müldür, 2014). Bu becerinin çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerekir (Açıkgöz, 2011; Dinç ve Ünal, 2020). Nitekim yazma eğitiminde yapılan çalışmalar öğrencilerin sözcük düzeylerinde yetersizlik yaşadıkları, mantıksal bütünlük taşıyan cümle ve paragraf yazmakta oldukça zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Bahşi ve Sis, 2019; Büyükikiz, 2009; Çer ve Ağrelim, 2016; Kaya ve Kahtalı, 2019). Yazma becerisinin gelişimini zorlaştıran başka değişkenler de vardır. Bu değişkenleri: hazır bulunuşluk, kişilik gelişimi, aile ve çevrenin sosyoekonomik koşulları, eğitimin niteliği gibi birçok nedenle ilişkilendirebiliriz (Tağa ve Ünlü, 2013). Özetle yazma eğitimini etkileyen birçok değişken söz konusudur.

Problem Durumu

Yazma alanında yapılan çalışmalar daha çok yazma eğitiminde yazının mekanik yönüyle ilgilenildiğini göstermektedir (Akkaya, 2013; Bağcı, 2011; Ekmekçi, 2022; Kasa Ayten ve Ekmekçi, 2021; Tok ve Erdoğan, 2017). Yazma eğitiminde fiziksel özellikler olan oturma pozisyonu, kas gelişimi, el tercihi, kalem ve kalem tutma biçimi, kâğıt ve kâğıdın pozisyonu, yazma hızı, çizgi takibi vb. özellikler yazının niteliğini etkilemektedir (Aydoğan, 2024; Günay, 2023; Keskik, 2024). İlkokul 1. ve 2. sınıf düzeyinde yazmanın mekanik yönünün ağır basması ve çalışmaların bu noktayı öncelemesi normal karşılanabilir çünkü bu dönem devinişsel becerilerin gelişmesinde kritik bir dönemdir ancak ilerleyen süreçlerde ilköğretimin ikinci basamağı ve ortaöğretimde yazma eğitiminde problemlerin yaşanmaması için yazma eğitiminin sadece güzel yazı yazmak olmadığı, düşünce üretmenin ve bunu ifade etmenin oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır.

Araştırmalara göre Türkçe öğretmenlerinin yarıya yakını (%46,6) öğrencilerin çoğuna bir atasözü veya bir özdeyiş verip bu konu hakkında yazmalarını bekler. Bu durum hem sıkıcı hem de zorlu bir andır çünkü öğrenci yazmak için bir çıkış noktasına, yazacaklarını deneyimleriyle ilişkilendirmeye gereksinim duyar. Bu durum problemi atlatamayan öğrencide kaygı, olumsuz tutum ve öz yeterlik düşüklüğüne neden olur (Gökalp, 2001; Öztürk, 2012; Zorbaz, 2005). Bu durum bilişsel süreçlerin etkili kullanımını, yazma başarısını olumsuz etkilemektedir. Yazma başarımlarını tüm yönleriyle destekleyecek, yazma eğitimini sistematik ve eğlenceli bir etkinlik haline getirecek bir yazma yaklaşımına gereksinim duyulmaktadır.

Etkili bir yazma yaklaşımına gereksinim duyulan bu noktada bilişsel çıraklık yaklaşımını temel alan "yazma çıraklığı" yazma eğitimi için güçlü bir model önerisi olarak öne çıkmaktadır. Öğretmeni plansızlıktan, karmaşık ve zor öğretim yöntemlerinden kurtarırken öğrencinin "Ne yazacağım?, Nasıl başlayacağım?, Nelere dikkat etmeliyim?" gibi kaygılarının giderilmesine yardımcı olması beklenmektedir. Geleneksel usta-çırak ilişkisinde usta yalnızca işin nasıl yapılacağını göstermez, çırağına eşlik eder. Çırağın hataları fark etmesini ve düzeltmesine olanak tanır. Zamanla desteğini azaltarak çırağın bağımsızlaşmasını sağlar. Yazma çıraklığı bakış açısı da benzer biçimde öğrencinin yalnızca yazmayı öğrenmesini değil, bir yazar gibi düşünebilmesini öğretmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen bu süreçte sadece bilgi aktaran kişi değil, yazma sürecini modelleyen ve yazma süreçlerini görünür kılan bir "yazma ustası" rolündedir. Öğrenci ise edilgin bir alıcı değil; olayları gözlemleyen, çözüm yöntemlerini deneyen, gereksinim duyduğunda geribildirim alan ve zamanla kendine özgü yazma biçimi oluşturan etkin bir çıraktır (Collins vd., 1989). Yazma çıraklığı; yazma eğitiminde öğretmenin bilişsel süreçlerinin görünürlüğünü sağlaması, öğrenmenin doğasına uygun öğrenme sağlaması, öğrenciye etkin olma fırsatı sunması, geri bildirim sağlaması ve sistematik bir biçimde ilerlemesiyle yazma etkinliğini bireysel çaba olmaktan çıkarıp toplumsal ve destekleyici (Rogoff, 1990) bir sürece dönüştürür.

Araştırmanın Amacı

Bütün bu değerlendirmelerden hareketle yola çıkılan bu çalışmada amaç, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yazma çıraklığına dayalı

bir yazma eğitimi modeli önermektir. Bu modelde yazma süreci; modelleme (modelling), açıklama (explanation), liderlik (coaching), iskele kurma/azalan destek (scaffolding), yansıtma (reflection), aktarma (redaction) ve keşfetme (exploration) basamaklarıyla yapılandırılacaktır. Yazma eğitiminde öğretmen ve öğrenci rolleri yeniden tanımlanacaktır. Böylece yazma yalnızca bir beceri değil, ustalığa dönüşen bir çıraklık yolculuğu biçiminde ele alınacaktır. Bu yaklaşım Piaget'in bilişsel oluşturmacılık, Vygotsky'nin sosyal oluşturmacılık kuramlarına uygun olarak tasarlanırken durumlu biliş ve otantik öğrenme yaklaşımlarından dayanaklar içermektedir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal Öğrenme Kuramı

Öğrenmenin toplumsal bağlamla gerçekleşebileceğini savunan sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme; etkileşim, gözlem ve taklidi içeren bir süreçtir. Bandura'ya göre bireyler, başkalarının yaptıklarını gözlemleyerek birçok şeyi öğrenebilir (Tatlıoğlu, 2021). Sosyal bilişsel kuramı salt bir taklit yoluyla öğrenme olarak değerlendirmek hata olur. Bu kuramda bireyin bir durumu veya davranışı öğrenirken ve bu davranışı sergilerken bahsi edilen durumu veya davranışı gözlemlemesi, zihinsel bir süzgeçten geçirdikten sonra eyleme geçirmesi önemli yer tutar. Sosyal bilişsel kuramda yer alan "sosyal" ve "bilişsel" sözcüklerinden de anlaşılacağı üzere bu kuramda hem toplumsallaşma hem de bilişsel süreçler yoluyla öğrenme gerçekleşmektedir (Karadaban vd., 2024). Rutledge (2000) sosyal öğrenme kuramının temel ilkeleri şöyle özetlemektedir:

1. Bireyler diğer bireylerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleme yoluyla öğrenebilirler.
2. Öğrenme davranışta değişiklik oluşturmadan da gerçekleşebilir. Davranışçılara göre öğrenme, davranışta kalıcı bir değişiklik meydana getirmekte zorunludur. Sosyal öğrenme kuramının savunucuları ise bireylerin sadece gözlemleyerek de öğrenebildikleri için öğrenmenin davranışa yansımasının zorunlu olmadığını savunur.
3. Algı, öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Gelecek pekiştireç veya cezaların bilincinde olma ve onlarla ilgili beklentiler, bireyin davranışlarını etkileyen önemli değişkendir.
4. Sosyal öğrenme kuramı, davranışçılar ve bilişselciler arasında bir köprü veya geçiş olarak düşünülebilir (Akt., Bayrakçı, 2013).

Albert Bandura tarafından gerçekleştirilen "Sosyal Öğrenme Kuramında" görüldüğü gibi öğrenmelerde model alma, gözlemleme, pekiştirme ve cezanın yanı sıra öz yeterlik oldukça önemlidir. Bu kuram toplumsal çevrenin öğrenme üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Model alınan uzmanın vereceği geri bildirimler sayesinde öğrenen bireyde hem bilişsel hem de davranışsal anlamda yeni öğrenmeler gerçekleşecektir. Bu öğrenmeler ve sergilenen başarımlar sayesinde bireyin öz yeterliği de artacak, kalıcı öğrenmeler gerçekleşmiş olacaktır.

Bilişsel Çıraklık

Geleneksel çıraklık ile bilişsel çıraklık arasında önemli farklar vardır. Geleneksel çıraklıkta önemli olan problem çözülürken uzmanın uyguladığı çözüm sürecinin gözlemlenmesi ve aynı davranışların tekrarlanmasıdır. Bilişsel çıraklıkta ise asıl önemli olan problem çözülürken öğreticinin problem çözümünde yürüttüğü bilişsel süreçlerin görünürlüğünü sağlamaktır. Bu durum aynı zamanda çırak için de geçerlidir. Bilişsel olarak çırağın yaşadığı zorlukların fark edilmesi, problemin tanımlanması ve çözüm yollarının sesli olarak ifade edilmesi oldukça önemlidir (Collins vd., 1991). Geleneksel çıraklık modelinde amaç daha çok ürün odaklıdır. Önemli olan üretilecek ürünün kendisidir. Bilişsel çıraklıkta ise amaç daha çok üretimi yapılacak ürüne yönelik bilginin farklı bakış açılarıyla nasıl üretilebileceğini anlamaktır (Çerçi ve Semerci, 2004). Bu öğrenme modelinde "çıraklık" bilgiyi almaya hazır olma durumunu ifade eder. Öğretici rehberlik görevini üstlenerek problem çözümünde etkili olabilecek sorular, ipuçları ve yönlendirmelerle çırağa rehberlik eder. Bu süreçte çıraktan mutlak başarı veya sonuç beklemeyerek onun tek yönlü yetişmesini engeller ve problemlerin çözümünde bilgiyi içselleştirmesine, yapılandırmasına yardımcı olur. Bu sayede uzman, çırağın kendi öğrenme biçimini geliştirmesinde destek olur (Çerçi, 2003; Ulum vd., 2024). Bilişsel çıraklık, öğrencinin ve bilginin etkileşim içinde olması; öğrencinin o bilgiyi anlamlı bir bağlam içerisinde kullanmasını gerektirir (Ataizi ve Şimşek, 2000). Bilişsel çıraklık, dört ana boyut üzerinde yoğunlaşır. Bu dört ana boyut: içerik, yöntem, sıralama ve sosyolojidir. İçerik boyutu, öğrenciler tarafından öğrenilecek bilgi ve becerilerin önemini ve yapısını oluşturur. Bu boyutta uzmanlık ile ilgili temel kavramların edindirilmesi hedeflenir. İkinci boyut olan yöntem boyutu, uzmanlar tarafından bilgi ve becerilerin nasıl uygulanacağının yer aldığı boyuttur. Öğrenciler bu boyutta uzmanları gözlemleyerek bilgi ve becerilerin nasıl edinildiğini öğrenirler. Üçüncü boyut sıralamadır. Sıralama boyutunda öğrenme sürecinin yapılandırılması ve karmaşık olan becerilerin kademeli ve zamanla nasıl kazandırılacağı belirlenir. Son boyut olan sosyoloji ise öğrenmenin sosyal bir biçimde gerçekleştiğine değinen ve öğrenenlerin bir meslek grubu veya bir topluluk tarafından uygulanan normların veya sahip olunan değerlerin öğrenilmesine vurgu yapar. Bu dört boyut bilişsel çıraklığın merkezinde yer alır ve bu yöntemin sadece bilişsel değil aynı zamanda üstbilişsel beceriler kazandırmayı amaçladığını gösterir (Ulum vd., 2024). Bilişsel çıraklık, karmaşık görevlerde öğrencilerin üstesinden gelinmesini sağlayan bir öğretim bakış açısıdır. Bu yöntemde öğretmenin cevaplayamadığı soruların cevaplarını öğrencilerle beraber keşfetmeye, uzman ve öğrenci rollerinin dönüşümüne izin vererek öğrencilerin uzmanlaşmasına olanak tanır (Collins vd., 1991). Bilişsel çıraklıkta aşamalar şu biçimdedir:

Modelleme: Modelleme aşaması uzmanların gözlemlenmesi ve uzman davranışlarının yeniden ortaya konması sürecidir (Çerçi, 2003). Sürecin modellenirken gerekli açıklamaların yapılması öğrencilerin çeşitli problemleri çözerken bilgiyi "nerede" ve "nasıl" kullanacaklarını öğrenmeleri açısından önemlidir (Collins vd., 1989). Öğrenciler, ürün ortaya konarken sürecin detaylı bir biçimde ortaya konduğunu gözlemleme fırsatı yakalarsa neler olduğunu daha iyi anlama şansı yakalayacaktır (Demirören, 2023). Modelleme aşaması, sürecin nasıl ilerlediğini göstermek ve neden böyle geliştiğini açıklamaktır. Modellemenin

amacı, öğrenenlere uzman kişinin bilişsel süreçlerine dair zihinsel modeller oluşturmaktır (Çevik, 2023).

Koçluk: Koçluk, süreç boyunca uzmanın öğrenene desteğini tanımlar. Materyal ve görev seçme, geri bildirimde bulunma, ipucu veya destek sağlama, cesaretlendirme, yönlendirme gibi birçok farklı biçimde öğrenenin öğrenmesine yardımcı olduğu anlardır (Collins vd., 1991). Koçluk, öğrenenin başarımları üzerine odaklanır. Bu aşamada uzman; öğrencilerin başarımlarını, yaratıcılıklarını gözlemler ve gerektiğinde kayıt altına alır. Bunların yanı sıra koçluk, öğrenenlerin uzmanlar gibi düşünebilmesine ve sonrasında kendi özgün düşüncelerini oluşturabilmelerine destek olur (Çerçi, 2003). Özetle koç; öğrenenin problem çözümünde veya düşünce üretiminde rol model aldığı, düşünce yapısına benzer çözüm yolları aradığı kişidir. Koçluk da bu süreci sürdüren uzmanın üstlendiği görevleri tanımlar.

Destekleme ve Geri Çekme: Destekleme, uzman tarafından öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrenene yapılan yardımları ifade eder. Bireyin kendi başına öğrenebileceği bilginin sınırlı olduğu, başkasının desteğiyle erişmekte zorlandığı bilgiyi tamamlayabileceği düşüncesiyle Vygotsky'nin "Yakınsak Gelişim Alanı" kavramına uygundur (Wilson vd., 1993). Burada temel amaç, öğrenenin mümkün olan en kısa zamanda kendi öğrenme sorumluluğunu sağlayacak biçimde desteklemek ve gereksinim tamamlandığında destekleri geri çekmektir (Collins vd., 1997). Destekleme gereksinim duyulduğunda yapılmalı ve gereksiz olmamalıdır. Öğrenen kendi öğrenme sorumluluğunu üzerine almaya başladığında sönümleme başlamalı ve destek giderek azaltılmalıdır.

Kendini İfade Etme: Problem çözülürken sürecin ve çözüm yollarının sesli ifade edilmesini tanımlar. Seslendirme olarak da bilinen bu aşamada problem çözülürken diğer öğrenenlerin aklından geçenlerin paylaşılması, eleştirilmesi ve doğru olanları seçilmesi gibi destekleyici bir süreç olarak ilerler. Kendini ifade etme sürecinin en önemli kazanımı öğrenenlerin kendi başarımlarını, diğer öğrenenlerin başarımlarıyla karşılaştırma fırsatı bulması, başarımını değerlendirmesi ve bilgilerini pekiştirmesidir (Çerçi, 2003). Bu aşama zihinsel modellemenin anlaşılması ve olaylara farklı bir pencereden bakılabilmesi açısından önemlidir.

Yansıtma: Öğrenenin kendi öğrenme sürecini değerlendirdiği ve başkalarıyla karşılaştırdığı aşamadır. Öğrenen; kendi başarımını değerlendirip önceki başarımlarıyla, uzmanın başarımıyla da karşılaştırarak nasıl daha iyi öğrenebileceğini düşünür. Bu sayede öğrenen, öğrendiği bilgileri başka durumlara aktarmayı öğrenir (Çapanoğlu ve Sulak, 2023). Bu aşamada öğrenenler; problemin çözüm önerilerini veya üretilecek yeni düşünceyi tartışarak, etkileşime girerek oluştururlar. Bu süreç iletişim sürecidir (Winnips, 2001). Yansıtmada temel amaç, öğrenenlerin öz ve akran değerlendirmeleriyle kendi eksikliklerinin farkına varması, bu eksiklikleri gidermesi ve yeni durumlara uyarlanmasını sağlamaktır.

Keşfetme: Öğrenenlerin, uzmanların uyguladığı gibi problem çözme sürecinde kendi denencelerini, yöntem ve tekniklerini uyguladığı evredir (Collins vd., 1991; Demiröreen, 2023). Öğrenenlerin bu süreçte öğrendiklerini yeni bağlamlarda kullanması teşvik edilir (Çapanoğlu ve Sulak, 2023). Keşfetme aşamasında öğrenenlerin etkin olabilmesi için çözüm

önerileri net biçimde ortaya konmaz. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin geliştirilmesine olanak tanır ancak destekler tamamen ortadan kaldırılmaz (Brill vd., 2001). Keşfetme farklı durumlara aktarılması gereken, süreklilik isteyen özyinelemeli bir süreçtir (Çevik, 2023). Öğrenenin uzman gibi çözümler üretebilmesi, yeni durumlara aktarabilmesi için keşfetme oldukça önemlidir. Keşfetme sayesinde kalıcı öğrenmelere sahip olunabilir.

Okuma Çıraklığı

1990'lı yıllarda uygulanmaya başlanan bu yaklaşımda temel amaç; öğrenenlerin daha iyi okuma becerilerine sahip olabilmesi için yetkin okurların yanında gereksinim duydukları bilgi, beceri ve izlenimleri edinmelerini sağlamaktır (Schoenbach vd., 2016). Okuma çıraklığı yaklaşımına göre öğretmen veya uzman okuma süreçlerinin görünürlüğünü sağlar. Okuma esnasında yaşanan zihinsel süreçlerin (tahminde bulunma, ilişki kurma, sorgulama, örnekleme, anlamlandırma vb.) görünürlüğünün sağlanması için sesli düşünme yoluyla zihinden geçenler acemi okurlarla paylaşılır (Geary, 2018; Greenleaf, 2011, Mehdian, 2009). Bu yaklaşıma göre okurlar birer çıraktır ve okuma becerilerinin gelişmesi için usta-çırak ilişkisi içinde okuma becerilerinin geliştirilmesi gereken acemilerdir. Okuma çıraklığı yaklaşımı; okumayı salt bir bilişsel süreç olarak değerlendirmez. Bu yaklaşıma göre okuma bireysel, sosyal ve bilişsel bir süreçtir (Greenleaf, 2011). Okumayı uzman veya akran etkileşimiyle açıklaması, sosyal yapılandırmacı ve sosyal bilişsel öğrenme kuramlarıyla ilişkisini göstermektedir (Salavert, 2015). Okuma çıraklığında "Okuma esnasında zihinde neler oluyor?" sorusunun cevabını bulmak önemlidir. Bu açıdan önemli olan yalnızca metnin anlaşılması değil, iyi bir okurun düşünme ve problem çözme becerisini gözlemleyebilmektir.

Okuma çıraklığında temel bileşenler: sosyal, bireysel, bilişsel ve bilgi oluşturma olmak üzere dört bileşendir. *Sosyal Boyut*; etkileşim halinde uzman ve acemi okurların güven ortamı oluşturması, okumaya yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması, sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi söz konusudur. Kendi bakış açısının yanı sıra başkalarının bakış açılarını gözlemleme ve keşfetme olanağı sunar. *Bireysel Boyut,* öğrenenler kendini tanıma ve öğrenme yöntemlerini keşfetmeye başlar. *Bilişsel Boyut,* bu boyutta öğrenenler kendi öğrenme biçimlerini yönetme, anlamlandırma, çıkarım yapma, soru sorma ve özetleme gibi bireysel özelliklerini geliştirir. Okuma çıraklığıyla öğrenenlerin bilişsel süreçleri ne zaman ve nasıl kullanması gerektiğine ilişkin farkındalıkları artar. Zihinsel süreçlerin geliştiği boyuttur. *Bilgi Oluşturma Boyutu,* bu aşamada öğrenci eski bilgilerini, yeni öğrendiği bilgilerle ilişkilendirerek bilgilerini yeniden inşa etme sürecine başlar. Okurların; yeni okuma şemaları oluşturması, içerik geliştirmesi, yeni sözcükler öğrenmesi ve yeni söylemler geliştirmesi bu aşamada oluşur (Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021).

Okuma çıraklığının uygulanmasında model olma, iş birlikli metin çözümleme, okuma tanımını genişletilme, yeni yöntemler edinme önemlidir. Okuma süreçlerinin istenilen seviyede olabilmesi uygulayıcıların başarımlarıyla ilişkilidir. Herhangi bir okuma çıraklığı uygulamasının başarısı, tutarlı ve kararlı bir öğretim çerçevesine, uygun saha araştırmalarına ve uygulamadaki K-12 uzmanlarının, yükseköğretim uygulayıcılarının ve öğretmen rolündeki yetkinlerin iş birliğine bağlıdır (Stebick vd., 2007; s. 7).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, yazma öğretimine yönelik yeni bir model geliştirmeyi amaçladığından nitel araştırma desenlerinden kuramsal model geliştirme ve doküman incelemesi yaklaşımına dayanmaktadır. Araştırmada, yazma çıraklığına ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın sistematik biçimde incelenmiş; bilişsel çıraklık, yazma süreçleri ve yazma eğitimi alanındaki kuramsal çerçeveler bir araya getirilerek bir model önerisi oluşturulmuştur. Model, var olan kuramsal yapılar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesiyle tümevarımcı bir yaklaşımla geliştirilmiştir.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını aşağıdakiler oluşturmuştur:

1. Yazma öğretimi alanyazını (süreç temelli yazma, tür temelli yazma, yazma yöntemleri).

2. Çıraklık ve bilişsel çıraklık kuramına ilişkin çalışmalar (Rogoff; Collins, Brown ve Newman; Lave ve Wenger).

3. Eğitimde model geliştirme araştırmaları ve benzer yapılandırmacı öğrenme tasarımları.

Alanyazın taraması Google Akademik, ERIC, Web of Science, ULAKBIM, YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi veri tabanlarında “yazma çıraklığı”, “bilişsel çıraklık”, “writing apprenticeship”, “cognitive apprenticeship”, “writing pedagogy”, “model development”, “writing instruction” gibi anahtar sözcüklerle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada doğrudan katılımcılardan veri toplanmamıştır. Bunun yerine:

- Alan yazındaki teorik ve deneysel çalışmalar,
- Yazma öğretimi modelleri,
- Bilişsel çıraklık uygulamalarına ilişkin raporlar inceleme kapsamına alınmıştır.

Dâhil etme ölçütleri:

1. 1985–2025 yılları arasında yayımlanmış olması,
2. Yazma öğretimi veya çıraklık yaklaşımıyla ilgili olması,
3. Tam metin olarak erişilebilir olması.

Dışlama ölçütleri:

1. Sadece alanyazın özeti niteliğinde olan çalışmalar,
2. Yazma dışındaki becerilere odaklanan araştırmalar.

Veri Analizi

Toplanan veriler nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Süreç şu adımlardan oluşmuştur:

1. Kodlama: Yazma süreçleri; modelleme, koçluk, destekleme, aşamalı geri çekilme, akran öğrenmesi gibi temalar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur.
2. Kategori Oluşturma: Elde edilen kodlar benzer özelliklerine göre kategorilere ayrılmıştır (ör. "çıraklık bileşenleri", "öğrenme çıktıları", "pedagojik süreçler").
3. Temaların Belirlenmesi: Kategoriler arası ilişkiler incelenerek modelin kavramsal temaları belirlenmiştir.
4. Model Oluşturma: Temalar arasındaki yapısal ve işlevsel ilişkiler değerlendirilerek yazma çıraklığı modelinin aşamaları ve bileşenleri tasarlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada nitel araştırmalara özgü geçerlik ve güvenirlik stratejileri kullanılmıştır:

1. Uzman görüşü: Yazma eğitimi ve bilişsel çıraklık alanında uzman iki araştırmacıdan model tasarımına ilişkin görüş alınmıştır.
2. Çeşitleme (triangulation): Farklı veri tabanlarından tarama yapılmış, farklı kuramsal yaklaşımlar karşılaştırılmıştır.
3. Ayrıntılı betimleme: Kodlama ve tema oluşturma süreçleri ayrıntılı şekilde raporlanmıştır.
4. Süreç izlenebilirliği: Çözümleme aşamalarına ilişkin kararlar araştırma günlüğünde kaydedilmiştir.

Etik Hususlar

Araştırmada insan katılımcı bulunmadığı için etik kurul izni gerekmemektedir. Bununla birlikte tüm akademik etik ilkelere uyulmuş, kaynaklar uygun biçimde atıf yapılarak kullanılmıştır.

YÖNTEM

Önerilen Yazma Çıraklığı Modelinin Bileşenleri

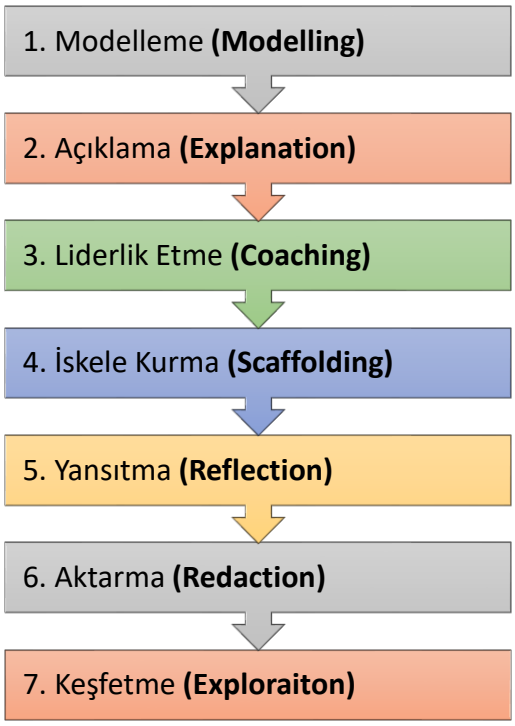
Bu araştırmada bulgular; alanyazın incelemesi ve uzman görüşü doğrultusunda modelin tanımı ve uygulanış biçimi olarak hazırlanmıştır.

Yazma Çıraklığı

Yazma çıraklığı, öğrenenin bir uzman yardımıyla yazma becerisi edindiği yöntemdir. Yazma çıraklığı, geleneksel çıraklık yönteminden yararlanır ancak farklı olarak bilişsel süreçlerin görünürlüğünü de sağlar. Yazma becerinin gelişiminde sosyal bağlam ve kültürel ögeler önemli bir yer edinir. Yazma becerisi, okuryazarlık gibi kültürel olarak geliştirilmiş bir araçtır ve sosyal bağlamla ilişkilidir (Rogoff, 1990: s. 7 - s.17). Bir beceri edinirken tamamen teorik bilgilerden hareketle öğrenmek pek mümkün görünmemektedir. Örneğin: yüzmeyi ilk öğrenişimizde bir yüzme eğitmeninden ders almak öğrenmeyi oldukça kolaylaştırır. Bisiklet sürmeyi sadece teorik bilgilerle başarmak pek olası değildir. Araç sürebilmek için uygulama dersi almak ya da keman çalabilmek için bir uzmandan destek almak gibi. Uygulamaya dönük

becerilerin öğrenilmesinde alanında uzman birinden ders almak, uzmanın önceki deneyimlerden yararlanmaktır. Etkili bir başarım, uygulayan kişinin yanında bir dizi kuralın gözlenmesiyle edinilir (Nissani, 1996). Uzmanların deneyimledikleri hataların aşılmasına, uygulanabilir çözüm yollarının edinilmesine olanak sağlar. İngiliz mahkemeleri karar verirken önceki kararları göz önünde bulundurarak deneyimlerden yararlanır. Bilişsel çıraklık; tıp doktorluğu, mentörlük, bilgisayar destekli eğitim, psikoloji gibi birçok alanda etkin olarak kullanılan bir yöntemdir. Yazma çıraklığı bu yöntemin yazma eğitiminde kullanılmasıdır. Yazma çıraklığı; öğrenen bireylere uygulama yapma, model alma, geri bildirim sağlama, süreçle ilerleme ve bilişsel süreçleri somutlama gibi pek çok olanak tanır. Bereiter ve Scardamalia'ya (1987) göre uzman yazarlar genellikle karmaşık problem çözme becerileri gerektiren, özellikle içerik ve retorik hedefler olmak üzere ayrıntılı hedefler geliştirirler.

Şekil 1. *Yazma Çıraklığı Modelinin Aşamaları*



Acemi yazarlar ise genellikle daha basit ve doğal bir yazma yaklaşımı benimseyerek, içeriğin çağrışım yoluyla oluşturulduğu ve bir düşüncenin bir sonrakini tetiklediği bilgi aktarma yaklaşımını benimser (Deane vd., 2008). Acemi yazarlar bilgi aktarma odaklıyken uzman yazarlar bilgiyi aktarma, dönüştürme ve uygulama yapabilirler. Yazma bağlamında rehberli katılım, öğrencilerin genel yazma becerilerini güçlendirmeyi hedefleyen yapılandırılmış bir Yazma Çıraklığı Modeli için temel teşkil eder. Bu model, yazma eyleminin yürütücü kontrolünü (planlama, izleme, değerlendirme) gerektiren üst bilişsel (metacognitive) süreçlerin, ustanın (mentor) sağladığı iskele kurma sayesinde çırağa (öğrenen) aktarılmasını içerir. Nihayetinde, öğrencinin başarısı, ustanın desteğiyle mevcut anlayışları ile öğrenilmesi gereken yeni stratejiler arasında köprü kurma ve yazma sorumluluğunu kademeli olarak öz düzenleme (self-regulation) yoluyla üstlenme yeteneğine bağlıdır. Bu yaklaşım, yazma yeterliliğini yalnızca bir ürün olarak değil, aynı zamanda

eleştirel düşünceyi ve esnek yöntem kullanımını besleyen sosyal olarak dağıtılmış bir süreç olarak yeniden konumlandırmakta ve öğrencilerin kalıcı bilişsel gelişimini desteklemektedir. Yazma çıraklığının aşamaları şu biçimdedir:

Modelleme (Modelling): Yazma çıraklığının ilk aşaması olan modellemede yazma çıraklığı modeli hakkında bilgi verilir. Yazma çıraklığı uygulamasının "ne" olduğu ve "nasıl" yapılacağı bir veya birkaç örnekle gösterilir. Bu aşamada temel amaç, öğrenende "nitelikli bir yazı" şemasını oturtmaktır. İlk aşamada daha önce yazılmış ve örnek nitelikte olan herhangi bir örnek metin öğrencilerle birlikte incelenir. Örnek metinde metin üretim aşamasında gerçekleştirilen uygulamalar sırasıyla açıklanır. Uzmandan "Düşünme Seansı": Öğretmen veya lider, yazma stratejilerini sözel olarak ifade ederek modelleme yapar (örn: "Şimdi bu paragrafı planlayacağım. Önce ana düşünceyi belirlemem gerekiyor. Bu, metnin tutarlığını sağlamak için önemli bir başlangıç". Bu aşama çırağın uzmanlık gerektiren gizil iç süreçleri gözlemlemesini sağlar (Rogoff, 1990; s.6- s.54). Modelleme esnasında öğrencilerin aklına takılan sorular cevaplandırılır. Yazma çıraklığı uygulamasının iskeleti, uygulanışı örnek metnin çözümlemesiyle açıklığa kavuşturulur. Örneğin "Okumanın Yararları" konulu bir kompozisyonun giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir. Bu bölümlerde dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir, incelenir. Ele alınan örnek metinde amaçlılık, durumsallık, okunabilirlik, bağlaşıklık ve bağdaşıklık gibi metinsellik ölçütleri gözden geçirilir. Eksiklikler, hatalar belirlendikten sonra not edilir. Yazma etkinliğinde bu hususlar göz önünde bulundurularak benzer niteliklere sahip örnek bir kompozisyon lider öğrenci veya öğretmen tarafından yazdırılmaya hazır hale getirilir.

Açıklama (Explanation): Modelleme evresinde nitelikli bir yazının ölçütleri belirlendikten sonra lider öncülüğünde ve iş birliği ile yeni bir metin oluşturma aşaması olan açıklama bölümüne geçilir. Bu evrede "amaç, konu ve metin türü" belirlenir. Amacın ve konunun önemi ve belirleme yolları açıklandıktan sonra konunun hangi yönünün ele alınacağı, sınırlarının ne olacağı, etkili bir giriş için nasıl başlanacağı, hangi örneklerin uygun olacağı ve sonuç bölümünün nasıl olacağı tartışılır. Uzman, çırakla birlikte metnin planını oluşturur ve bu sırada planlamanın mantığını (neden bu sırayla gidildiğini) açıklayarak çırağa planlama desteği sunar (Rogoff, 1990: s. 101). Bu destek, çırağın tek başına üstlenemeyeceği karmaşık süreci iyi yönetmesine yardımcı olur. Öğrenenlerin fikirleri alındıktan sonra uzman tarafından eksik yönler belirlenir ve açıklanır. Burada akla takılan soruların cevaplanabilmesi için "sesli düşünme" yöntemi uygulanır. Örneğin: Giriş bölümüne bir soru cümlesiyle mi yoksa bir tanım cümlesiyle mi başlayalım? Gelişme bölümünde düşüncelerimizi kanıtlamak için hangi düşünceyi geliştirme yollarını uygulayalım? Metnin sonuç bölümünde etkili, özetleyici ve akılda kalıcı bir cümle kurmak istersek ne yazmamız uygun olur? gibi sorularla düşüncelerin ifade edilmesi ve uygun olanların yazıya dökülmesi sağlanır. Bu aşamada öğrenci ilk yazma deneyimini bir uzmanla ve daha güvenle gerçekleştirir. Yazarken dikkat edeceği hususların farkına varır. Yazma sürecine dair uygulanabilir bilgiler edinir. Bu aşama yazma eğitiminde yaşanan yaratıcılık ve düşünce üretememe problemlerinin giderilmesi açısından oldukça önemlidir.

Liderlik Etme (Coaching): Bu aşamada öğrenen kendi başına yazmaya başlar. Ancak lider gerektiğinde öğrenene geri bildirimde bulunur. Liderlik etme aşamasında daha çok

bilişsel problemlerin çözümünde destek sağlanır. Burada amaç; yazma etkinliğinin mekanik bir eylem olmadığı, yapılandırılması gereken çok yönlü bir süreç olduğunu kavratmaktır (Rogoff, 1990: s. 6). Yazım ve imlâ hatalarının öğrenci tarafından fark edilmesi ve düzeltilmesi beklenir. Lider; sınıf içinde dolaşırken ipuçları verir, sorular sorar ve yazma için yöntem geliştirmelerine destek olur. Bu aşamada lider de öğretirken öğrenme fırsatı bulur. Öğrenenler yazma sürecinde liderin yönlendirmelerini ve önerilerini dikkate alır. Yazma sürecinin tıkandığı, öğrenenin zorlandığı anlarda lider yapılabilecekleri "sesli düşünme" yöntemiyle aktararak yazma işleminin devamlılığını sağlar. Bu destekler; öğrenenin öz güven kaybını önleme, yazma güdüsünü diri tutma ve problemin çözümünde etkili olabilecek farklı çözümlerin farkına varılması bakımından önemlidir. Liderlik etme sayesinde öğrenenler, liderin bilinç akışını ve problem çözme yöntemlerini gözlemleme imkânı kazanmaktadır.

İskele Kurma/Azalan Destek (Scaffolding): Bu aşamada bir liderin yardımıyla öğrenende bir öğrenme iskelesi kurulur. Öğrenin tek başına edinemeyeceği becerilerin kazandırılmasında liderin desteği oldukça önemlidir. Bu destek, öğrenci beceri kazandıkça kademeli olarak azaltılır ve beceri ediniminin sonuna doğru iyice zayıflar. Burada önemli olan desteğin geçici olduğunun bilinmesi ve gereksinim duyulmadan desteğe başvurulmamasıdır. Geri bildirimler, hataları düzeltmekten çok farklı bakış açılarını ve mantıksal hataları belirlemeye odaklanmalıdır. Uzman, geri bildirimler yoluyla çırağın kendi hatasını düzeltme sorumluluğunu almasını teşvik eder (Rogoff, 1990: s.102). Bu teşvik; yönlendirmeler, hatırlatmalar, sorular, geri bildirimler vb. yollarla gerçekleştirilebilir. Yazma süreci devam ederken liderin desteğinin giderek azalması öğrenenin, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlar. Bu aşamada lider öğrenenin yaşadığı problemi çözmez, problemin çözümüne katkı sağlar. İskele kurma kavramı, Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development) kuramına uygun olarak sosyal gelişimin bireysel öğrenmedeki önemine destek niteliğindedir.

Yansıtma (Reflection): Bu aşamada öğrenen bildiklerini yazıya aktarır. Yansıtmada taslak metin oluşturulur. Taslak metinde yazdıklarını gözden geçirir. Eksik ve hatalı yönlerini belirler. Yansıtma, öz değerlendirme becerisinin edinilmesinde ve yazma becerisinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu aşamada öğrenenler, uzmanların problem çözme yolları ile kendi yöntemlerini karşılaştırma ve değerlendirme olanağı bulur. Yansıtma aşamasında öğrenenler, sesli düşünme ile ürünlerini değerlendirirler. Bağımsız düşünme, üretmenin yanı sıra akran destek grupları yoluyla hem eleştirel düşünme hem de değerlendirme becerisi edinir (Rogoff, 1990: s. 155). Yazdıkları ile yazmak istedikleri arasındaki farklılıkların belirlenmesi ve sebepleri üzerinde görüşlerini belirtmeyi içerir. Yansıtma, öğrenenlere farklı bakış açıları kazandırma, hatalarından ders alma gibi kazanımlar sağlar. Yansıtma ayrıca öğrenenlerin önceki başarımları ile son başarımları arasındaki değişimin görülmesini sağlar.

Aktarma (Redaction): Aktarma aşaması düşüncelerin, geri bildirimlerin ve öz değerlendirmelerin göz önünde bulundurulduğu ve yazının yeniden inşa edildiği aşamadır. Yansıtma sonrası edilen bilgilerden hareketle elde edilen verilerin, düşüncelerin organize edildiği ve sentezlendiği evredir. Çırak, farklı başarılı yazı örneklerini (makaleler, denemeler) planlama, organizasyon ve argüman gücü açısından analiz etmeyi öğrendiğinden yeni türlerde

yazarken zorlanmaz (Rogoff, 1990: s.6 – s.51). Aktarmada öğrenenler, uzmandan destek almadan tamamen kendi görüşleri olmak üzere yeni bir metin oluştururlar. Taslak metine yönelik yapılan eleştiriler, öz değerlendirmeler ve uzmanın yönlendirmeleri dikkate alınarak paylaşılmaya hazır bir metin üretimi söz konusudur. Aktarma, öğrenilenlerin, ilerlemenin pratiğe dönüştüğü aşamadır. Sentezlenen bilgiler yazıya aktarılarak son biçimi oluşturulur.

Keşfetme (Exploration): Yazma çıraklığının son aşaması olan keşfetme, bilişsel çıraklık modelinde olduğu gibi öğrenilenlerin başka uygulamalara aktarılmasıdır. Öğrenenler; yeni konular, yeni türlerde uzmandan bağımsız olarak yazma uygulamaları yapar. Çıraklar, farklı metin türlerinin (öykü, gezi yazısı, günlük, deneme, rapor) gerektirdiği özelliklerini ve dil kullanımlarını uygulamalı öğrenmelidir (Rogoff, 1990: s.127). Keşfetme etkinliği; bağımsız yazma, yazma alışkanlığı edinme ve yetkinleşme açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarihsel olarak incelendiğinde Sokrates'ten Platon'a, Aristoteles'ten Büyük İskender'e; Freud'dan Carl Gustav Jung'a kadar pek çok düşünür ve bilim insanının gelişiminde usta-çırak temelli mentörlük ilişkilerinin belirleyici rol oynadığı görülmektedir (Lucas, 2001). Bu durum, öğrenmenin yalnızca bireysel bir çaba değil, rehberlik ve etkileşimle desteklenen bir süreç olduğunu göstermektedir. Yazma eğitiminde de rehberlik ve etkileşim oldukça önemlidir. Nissani'ye (1996) göre acemiler yetkin yazarların başarımlarını gözlemleyerek daha iyi yazar olurlar. Birey kendi başına öğrenebileceği bilgi düzeyi ile başkasının desteğiyle öğrenebileceği bilgi düzeyi arasında fark bulunmaktadır. Bu durum Vygotsky'nin (1978) yakınsak gelişim alanıyla açıklanabilir. Çıraklık yakınsak gelişim alanını artırmak için uygun bir öğretim yöntemi olarak öne çıkmaktadır.

Çıraklık kavramının bilişsel gelişim için elverişli bir model olduğu görülmektedir. Çünkü çıraklık öğrencilerin kendi gelişimlerini organize etmedeki etkin rolüne, sosyal etkileşimle insanlardan alınan desteğe ve bu desteğin kullanımına, görev ve etkinliklerin düzenlenmesine, kuramsal bağların, teknolojilerin ve bilişsel etkinliklerin hedeflerinin düzenli doğasına odaklanmaktadır (Ghefaili, 2003, s. 23). Çıraklık yöntemi öğrencilerin hem öz denetim ve düzeltme becerilerini geliştirmelerine hem de uzmanlık yolunda ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin bütünleştirilmesine yardımcı olur (Collins vd., 1987).

Yazma çıraklığında model alma, koçluk, azalan destek, yansıtma gibi mekanizmaların yer alması sosyal öğrenme ve bilişsel çıraklık yaklaşımlarının süreçleriyle örtüşmektedir. Bu durum modelleme ve geri bildirime vurgu yapan çalışmalarla da desteklenmektedir. Kolikant vd. (2006) yazma eğitiminde yaşanan problemleri, bilişsel süreçlerin geleneksel öğretimde açık biçimde sunulamamasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Bu doğrultuda geliştirdikleri öğretim yaklaşımı; modelleme, koçluk, rehberli uygulama ve yansıtma gibi bilişsel çıraklığın temel bileşenlerini içermekte ve öğrencilerin çözümleme, sentezleme, değerlendirme süreçlerine etkin katılımını önermektedir. Bu öneriler de çalışmamızda yer alan yazma çıraklığının uygulama süreçleri ve yöntemleriyle paralellik göstermektedir. Öğrenmelerde örtük öğrenmelerin önemine dikkat çeken bir başka çalışma ise Wegener ve Tanggard'a (2013) aittir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre yazma eğitiminde örtük öğrenmeler

yazma becerisinin gelişimini etkiler (Wegener ve Tanggaard, 2013). Knapp (2016) ve Hogan (2022) çalışmalarında okuma çıraklığı yaklaşımını ele alan iki farklı çalışmada benzer süreçlere değinmiş ve okuma eğitiminde olumlu sonuçlar elde etmiştir.

Rogoff'a (1990) göre bilişsel gelişim, bireylerin kültürel araçları daha yetkin kişilerle birlikte kullanmaları ve bu süreçte rehberli katılıma dâhil olmaları yoluyla gerçekleşmektedir. Bu çerçevede farklı eğitim alanlarında uygulanabilen bilişsel çıraklık modeli, öğrencilerin hem bilişsel hem de üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır (Ulum vd., 2024). Öğrenenlerin bu becerilerde ilerleme göstermesi, onların üretkenlik düzeylerini ve akademik başarımlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Pavlak ve Drysdale (2017) çalışmasında 4-8. sınıf düzeylerinde yürüttükleri yazma çıraklığı uygulamalarında öğrencilerin yazma başarılarında anlamlı artışlar gözlemlemiştir. Benzer biçimde Bereiter ve Scardamalia (1987) yazma eğitiminde acemilikten yetkinliğe geçişte bilişsel süreçlerin ve usta-çırak ilişkisinin belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Collins vd. (2018) de bilişsel çıraklığın yazma öğretimindeki eğitsel değerine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda yazma çıraklığı, yazma becerisini bireysel bir yetenekten çok sosyal etkileşim ve rehberlik temelinde ele alan çağdaş yazma yaklaşımlarının önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Bu modelde öğrenen, deneyimli bir yazar ya da öğretmenin rehberliğinde yazma sürecine etkin biçimde katılmakta yalnızca dilsel doğruluk değil aynı zamanda metin türü bilgisi, eleştirel düşünme, akademik söylem farkındalığı ve yazma yöntem ve teknikleri geliştirmektedir.

Çıraklık sürecinde öğrenenler, bilgiyi soyut düzeyde değil; uygulama yoluyla ve gerçek bağlamlar içinde edinmektedir. Bu süreç; bireylerin sorumluluk alma, iş birliği yapma, baskı altında karar verme ve etik farkındalık geliştirme gibi mesleki yeterliklerini de desteklemektedir. Zamanla bu deneyimler, bireylerin profesyonel yaşamlarında başkalarına katkı sunabilecek nitelikli bilgi üretmelerine olanak tanımaktadır (Quew-Jones, 2025). Özellikle üstbilişsel farkındalığın artması, öğrencilerin yazma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini güçlendirmektedir.

Bu araştırma, yazma becerisinin yalnızca dil bilgisel kurallara dayalı, mekanik ve bireysel bir etkinlik olarak ele alınamayacağını; aksine bilişsel, sosyal ve kültürel etkileşimler yoluyla yapılandırılan çok boyutlu bir üretim süreci olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda yazma çıraklığı yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla örtüşen ve öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini vurgulayan bir model olarak tanımlanabilir. Öğrenciler, deneyimli bir öğretmenin rehberliği ve akran etkileşimi yoluyla yazma sürecine etkin katılım göstererek bilgiyi edilgin biçimde edinmek yerine yeniden yapılandırmaktadır. Bu süreç, özellikle yakınsak gelişim alanı çerçevesinde ele alındığında öğrencilerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri yazma görevlerini rehberlik ve destek yoluyla başarabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu model sosyal öğrenme sürecini destekleyerek öğrencilerin hem bilişsel hem de üstbilişsel becerilerini geliştirmektedir. Böylece yazma çıraklığı, öğrencilerin yazma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini güçlendiren; eleştirel düşünme, akademik söylem farkındalığı ve üretkenlik düzeylerini artıran etkili bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak yazma çıraklığı modeli, yapılandırmacı

öğrenme ilkeleri doğrultusunda sosyal etkileşim, rehberlik ve deneyim temelli öğrenmeyi bir araya getirerek öğrencilerin bağımsız ve sürdürülebilir yazma becerileri geliştirmelerine katkı sağlayan önemli bir eğitim yaklaşımı olarak tasarlanmıştır.

Öneriler

- Yazma çıraklığı uygulaması model çalışmalarında değerlendirilmelidir.
- Yazma çıraklığı alanında daha çok çalışma yapılmalıdır.
- Yazma eğitimine daha çok zaman ayrılmalıdır.
- Öğretmenlere yazma eğitimi alanında hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Yazma eğitiminde geri bildirim süreci kısaltılmalıdır.
- Yazma eğitiminde hem süreç hem de ürün odaklı değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Yazma güdüsünü artıracak etkinliklere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Gelişim Coşkusu.

Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(4), 33–52.

Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Alkan, H. A., Çetinkaya, G. (2021). Okuma çıraklığı yaklaşımı. İ.S. Aydın, Ö. Yahşi, (Ed.) *PISA ve Okuma Kültürü* içinde, (1. Basım, ss. 63-81). Nobel Yayıncılık.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies, 5*(3).

Aydoğan, T. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını ve yazma tutumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Tez Merkezi.

Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Electronic Turkish Studies, 6*(1).

Bahşi, N., & Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyi üzerinde etkili olan değişkenler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(3), 553–573.

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy, 1*(4), 237–269.

Bayrakcı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(14), 198-210*.

Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 202–221). New York: Guilford Press.

Büyükikiz, K. K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları üzerine bir araştırma. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 167–178.

Collins, A., & Kapur, M. (2006). *Cognitive apprenticeship* (Vol. 291). na: na.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (2018). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453-494). Routledge.

Collins, A., Brown, J. S. & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. American Educator, 15 (3), 6-11, 38-39.

Cowley, S. (2011). *Getting the buggers to write*. Bloomsbury Publishing.

Çağımlar, Z. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(23), 12–22.

Çaykuş, F. E. K. T. M. (t.y.). Yaşam ve kariyer becerileri. *Yükseköğretimde 21. Yüzyıl Becerileri* (s. 189).

Çer, E., & Ağrelim Turhan, H. (2016). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözvarlığı ve sözcük sıklığı dağılımı açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(36), 83–99.

Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill. *ETS Research Report Series*, *2008*(2), i-36.

Dinç, A., & Ünal, F. T. (2024). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy, (33)*, 373–389.

Doğan, Y., & Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1).

Ekmekçi, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Geary, K. D. (2018). *The effects of "reading apprenticeship" on teacher instruction and student learning.* Accepted By The School Of Education Faculty, Indiana University, In Partial Fulfillment of the Requirements Of The Degree Of Doctor Of Education.

Ghefaili, A. (2003). Cognitive apprenticeship, technology, and the contextualization of learning environments, *Journal of Educational Computing, Design & Online learning, 4, 1-27.*

Greenleaf, C. (2011). Cracking the code for academic literacy. *R & D Alert, 12*(3), 4-5, 20.

Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gökalp, G. A. (2001). Derslikten günlük yaşama edebiyat eğitimi. *Türkbilig Türkoloji Araştırmaları*, 185–202.

Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5*(2).

Hogan, N. (2022). Instructional Note:"It's important to dance with the text": Enhancing Writing Instruction through Reading Apprenticeship. *Teaching English in the Two-Year College, 50(*2), 160-174.

Karadaban, A., Acar, A., Işık, A., Gezer, M., Taşkıran, N. D., Toz, M. Z., ... & Yolcu, H. (2024). Sosyal öğrenme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(104), 556-562.

Kasa Ayten, B., & Ekmekçi, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies–Language, 16*(3), 1787–1810.

Kaya, R. Ç., & Kahtalı, B. D. (2021). Writing skill problems experienced by eighth grade students at the sentence level. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 1218–1246.

Keskik, Y. (2024). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazmayı öğrenme sürecinde yaptıkları yazım yanlışları* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Tez Merkezi.

Klimova, B. F. (2012). The importance of writing. *Paripex–Indian Journal of Research, 2*(1), 9–11.

Knapp, N. F. (2016). *Reading together: A summer family reading apprenticeship program for delayed and novice readers.* Literacy Research and Instruction.

Kolikant, Y. B. D., Gatchell, D. W., Hirsch, P. L., & Linsenmeier, R. A. (2006). A cognitive-apprenticeship-inspired instructional approach for teaching scientific writing and reading. *Journal of College Science Teaching, 36(3).*

Lucas, K. F. (2001). The social construction of mentoring roles. *Mentoring and Tutoring*, *9*(1), 23-47.

Mehdian, N. (2009). Teacher's role in the reading apprenticeship framework: aid by the side or sage by the stage, *English Language Teaching,* 2, 1,1-12.

Nissani, M. (1996). The apprenticeship approach to writing instruction. *Visible Language*, *30*(3), 284.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences, 21*(2).

Quew-Jones, B. (2025). Writing from practice: turning degree apprenticeship experience into publishable research. *Journal of Vocational Research and Practice*, *1*(1).

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139–158.

Pavlak, C. M., & Hodgson-Drysdale, T. (2017). A writing apprenticeship for sixth-grade English learners: An application of the theory of systemic functional linguistics. *Journal of Education*, *197*(2), 25-35.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press.

Salavert, R. (2015). Coaching: An apprenticeship approach for the 21st Century, *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(1), 4-24. doi:10.4471/ijelm.

Satthapong, T. (2018). Research and development of reading literacy follow the pisa test using by reading apprenticeship approach, *Reading Psychology*, 30(2), 89-118.

Schoenbach, R., Greenleaf, C. ve Murphy, L. (2016). *Leading for literacy: A Reading*

Apprenticeship approach. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stebick, D. M., Pool, D. J., & Pool, J. (2007). A Reading Apprenticeship Model for Improving Literacy: A Pre-service Teacher Case Study.

Sumer, M. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezNo=854520.

Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies, 8*(8).

Tatlıoğlu, S. (2021). Öğrenmeye sosyal- bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*.

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 49–61.

Tok, R., & Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 1003–1024.

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 900–922. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146

Ulum, H., Ergün, F., Topdaş, K., Sağlam, Ö. (2024). İlkokul 2. sınıf Öğrencilerinin bilişsel çıraklık yaklaşımı ile toplama işlemi becerilerinin geliştirilmesi: eylem araştırması. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 7(3), 177-197.*

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(2), 461–472.

Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Bilim ve Eğitim, 37*(165), 121–136.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wegener, C., & Tanggaard, L. (2013). Supervisor and student co-writing: An apprenticeship perspective. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *14*(3).

WESTED. (2013). Reading Apprenticeship at WestEd: Improving academic literacy.

Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (15)*, 30–41.

Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *[Yayın bilgisi eksik]*.

Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yiğit Günay, H. (2023). *İlkokul öğrencilerinin farklı yazı türlerinde yaptıkları yazma hatalarının belirlenmesi: Bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

A CONSTRUCTIVIST APPROACH TO WRITING EDUCATION: THE WRITING APPRENTICESHIP MODEL

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Writing instruction during elementary and middle school years plays a crucial role not only in the development of linguistic competence but also in shaping students' cognitive, metacognitive, and expressive capacities. Writing is a complex skill that involves planning, organizing, monitoring, and revising ideas within a meaningful communicative context. Despite its importance, writing instruction has traditionally emphasized the final product rather than the cognitive and social processes underlying text production. As a result, students often perceive writing as a compulsory school task rather than a transferable life skill, which negatively affects their motivation, self-efficacy, and attitudes toward writing.

Research consistently indicates that writing is one of the most challenging language skills to develop and is influenced by affective (motivation, anxiety, self-efficacy), cognitive (planning, analysis, synthesis), and contextual factors. Many students experience difficulties such as generating ideas, structuring paragraphs, maintaining coherence, and applying appropriate strategies. Moreover, instructional practices that rely heavily on mechanical aspects of writing or unguided assignments—such as asking students to write about a proverb or quotation without sufficient scaffolding—often exacerbate writing anxiety and hinder effective learning.

To address these challenges, there is a growing need for instructional models that make the writing process visible, systematic, and socially supported. In this context, the Cognitive Apprenticeship framework proposed by Collins, Brown, and Newman offers a powerful theoretical foundation. Cognitive apprenticeship emphasizes learning through guided participation, modeling expert thinking, and gradually transferring responsibility from teacher to learner. Building on this framework, the present study proposes a Writing Apprenticeship Model designed to support elementary and middle school students' writing development by integrating cognitive, metacognitive, and social dimensions of learning.

METHOD

This study adopts a qualitative research design based on theoretical model development and document analysis. Rather than collecting empirical data from participants, the study systematically examines national and international literature on writing instruction, cognitive apprenticeship, constructivist learning theories, and writing pedagogy. Key theoretical perspectives informing the model include cognitive apprenticeship, social learning theory, social constructivism, situated cognition, and authentic learning.

Data sources consisted of peer-reviewed journal articles, books, doctoral and master's theses, and theoretical reports published between 1987 and 2025. Databases such as Google Scholar, ERIC, Web of Science, ULAKBİM, and the Turkish National Thesis Center were

searched using keywords including *writing apprenticeship*, *cognitive apprenticeship*, *writing instruction*, *writing pedagogy*, and *model development*. Inclusion criteria required studies to be directly related to writing instruction or apprenticeship-based learning and accessible in full text.

The collected documents were analyzed using qualitative content analysis. The analysis followed four stages: (1) coding key concepts related to writing processes and apprenticeship components, (2) grouping codes into categories (e.g., pedagogical processes, learning outcomes, scaffolding strategies), (3) identifying overarching themes, and (4) synthesizing these themes into a coherent instructional model. To enhance trustworthiness, expert feedback was obtained from scholars specializing in writing education and cognitive apprenticeship, and analytic decisions were documented to ensure transparency.

RESULTS AND DISCUSSION

The main outcome of this study is the development of a Writing Apprenticeship Model grounded in cognitive apprenticeship principles. The model conceptualizes writing not merely as an individual cognitive activity but as a socially mediated, process-oriented practice supported by expert guidance. It consists of seven interrelated and cyclical stages: modelling, explanation, coaching, scaffolding with gradual fading, reflection, redaction and exploration.

In the modelling stage, the teacher assumes the role of a “master writer” and makes expert thinking visible through think-aloud protocols, allowing students to observe how ideas are generated, organized, and revised. During explanation, the rationale behind writing decisions—such as topic selection, text organization, and rhetorical choices—is explicitly discussed. The coaching stage provides ongoing feedback as students begin writing independently, while scaffolding ensures that support is tailored to learners’ needs and gradually withdrawn as competence increases.

Reflection enables students to evaluate their own writing processes and products, compare them with expert models, and develop metacognitive awareness. In the redaction stage, learners reorganize and refine their texts by integrating feedback and self-assessment, demonstrating their growing control over writing strategies. Finally, the exploration stage encourages students to apply acquired skills to new genres, topics, and contexts, fostering transfer and independence.

The proposed model redefines teacher and student roles in writing instruction. Teachers act as mentors who guide, model, and gradually release responsibility, while students become active apprentices who engage in observation, practice, feedback, and self-regulation. Consistent with social learning and constructivist theories, the model emphasizes interaction, guided participation, and authentic writing tasks. Prior research supports the effectiveness of apprenticeship-based approaches in improving writing performance, reducing anxiety, and enhancing motivation and metacognitive skills.

Overall, the Writing Apprenticeship Model offers a systematic and applicable framework that addresses limitations of traditional writing instruction. By foregrounding cognitive processes, social support, and gradual autonomy, the model contributes to the

development of competent, confident, and reflective writers capable of producing, transforming, and transferring knowledge across contexts.