

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin Etkisi*

Tufan BİTİR**, Erol DURAN***

Makale Geliş Tarihi: 04/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 09/02/2023


DOI: 10.35675/befdergi.1199701


Öz

Bu araştırmada; Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin (ÖDSG) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisi incelenmiştir. Araştırma karma modelde tasarlanmış ve eylem araştırması türünde desenlenmiştir. Ayrıca araştırmada deneysel desen türlerinden “Tek Gruplu Öntest- Sontest Zayıf Deneysel Desen” kullanılmıştır. Araştırma verileri; eleştirel yazma ölçeği, etkinlik kâğıtları, odak grup görüşmeleri, araştırmacı günlüğü ve gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ilindeki bir ilkökulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen nicel veriler “Bağımlı Örneklem t-testi” ve “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise gözlem ve odak grup görüşmeleri ile elde edilmiş ve tematik kodlama tekniği ile yorumlanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin öntest ve sontestlerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu; sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmüştür. Araştırmada yapılan gözlemler ve gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda, ÖDSG Modeliyle tasarlanan etkinliklerle gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitiminin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, eleştirel yazma, ÖDSG Modeli

*Bu makale 2022 yılında Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Millî Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye, tufan_bitir@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-9260-6354 

*** Uşak Üniversitesi, Uşak Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Uşak, Türkiye, erol.duran@usak.edu.tr. ORCID: 0000-0001-7581-3821 

Kaynak Gösterme: Duran, E., & Bitir, T. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeli strateji geliştirme modelinin etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 140-176.

The Effect of Self-Regulated Strategy Development Model on the Development of Critical Writing Skills of Primary School Fourth Grade Students

Abstract

In this study; The effect of the Self-Regulated Strategy Development Model (SRSD) on the development of critical writing skills of primary school fourth grade students was examined. The research was designed in a mixed model and patterned in the type of action research. In addition, "Single Group Pretest-Posttest Weak Experimental Design", which is one of the experimental design types, was used in the research. Research data; critical writing scale, activity papers, focus group interviews, researcher's diary and observation forms. The study group of the research consisted of 21 students studying in the fourth grade of a primary school in Aydin in the 2021-2022 academic year. Quantitative data obtained from the research were analyzed using the "Dependent Sample t-test" and "Pearson Product Moments Correlation". The qualitative data of the research were obtained through observation and focus group interviews and interpreted with thematic coding technique. At the end of the research, there was a statistically significant difference between the scores of the students in the pretest and posttest; It was observed that there was a statistically significant, positive and high level correlation between the scores they got from the posttest and retention tests. In line with the observations and interviews made in the research, it can be said that the critical writing education carried out with the activities designed with the ÖDSG Model contributes to the development of the critical writing skills of the fourth grade primary school students.

Keywords: *Self-Regulation, critical writing, SRSD Model*

Giriş

Günümüzde, insanların ulaşabildiği her alanda bilginin üretilmesi, kullanılması ve aktarılmasına yönelik çok hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Bu sebeple toplumların yaşanan değişim ve dönüşümlere ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmeye ihtiyacı vardır. Yetiştirilen bireyler, sadece “bilgiyi öğrenen” değil aynı zamanda “bilgiyi üreten” konumunda olmalıdır. Kendilerine sunulan bilginin doğruluğunu araştırmalı, yorumlamalı, yapılandırıp eleştirebilmeli, edindiği yeni bilgi ile var olan bilgilerini kıyaslayarak çıkarım yapabilmelidir. Bireylerin bu niteliklere sahip olabilmeleri, okuma ve yazma becerilerinin eleştirel bir bakış açısı temelinde gelişimiyle mümkün olmaktadır. Bu kapsamda eleştirel düşünme, eleştirel okuma ve eleştirel yazma gibi becerileri bireylere erken yaşlarda kazandırmak elzem bir hâle gelmektedir. Bu beceriler arasında “eleştirel yazma becerisi” yirmi birinci yüzyılda bireylerin kazanmaları ve geliştirmeleri gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır. Eleştirel yazma, içinde yaşadığımız çağın gereklerine uygun olan ve güncel eğitim sistemlerinde olması gereken bir yazma türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eleştirel yazma, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005) ile müfredatlarda yer almış; öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı bakış açısı oluşturmak, onların konuyla ilgili yeni ve farklı düşünce üretmelerini sağlamak amacıyla Türkçe derslerinde kullanılmaktadır. Demirel ve Şahinel (2006, s.113) ilkökul birinci sınıftan itibaren yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin dördüncü ve beşinci sınıflarda farklılaştığını ifade etmekte ve yerini sebep sonuç ilişkilerinin kurularak problemlerin çözülebildiği, sorgulayıcı ve planlı bir yazma türü olan eleştirel yazmaya bıraktığını vurgulamaktadır.

Eleştirel yazma ile ilgili alanyazından bazı çalışmalara ulaşılmıştır (Göçer, 2010, s.181; Karabay, 2013, s.754; Karaca, 2019, s.22; Kurland, 2021; MEB, 2006, s.72; Paul & Elder, 2005, s.40; Topçuoğlu & Tekin, 2013, s.1600; Wallace & Wray, 2008, s.12). Bu çalışmalarda; eleştirel yazmanın tanımı ve unsurlarına yönelik tespitlerin yapıldığı görülmüştür. Buna göre eleştirel bir yazıda, bazı özellikler bulunmalıdır. Bu özellikler eleştirel yazmanın boyutları olarak şu şekilde ifade edilebilir: “Planlama, kanıt sunma ve ikna etme, sorgulama, çok yönlü düşünme, nesnellik, tutarlılık, açıklık ve akıcılık, şekil ve biçim”.

Bilgiyi öğrenen ve üreten konumundaki bireyler eleştirel yazma boyutlarını kendilerinin yapılandığı bir süreç olarak görmelidir. Bu doğrultuda bireylerin kendi öğrenmeleri ile ilgili bazı hedefler belirledikleri, bu hedeflere ulaşmak için çeşitli stratejiler seçtikleri, öğrenme süreçleri boyunca davranışlarını, motivasyonlarını, bilişsel durumlarını kontrol ederek yönettikleri ve süreç sonunda kendi öğrenmelerini değerlendirdikleri bir öğrenme olan öz düzenlemeye dayalı öğrenme gerçekleştirmeleri gerekir.

Graham ve Harris (2005) öz düzenlemeli öğrenme türlerinden biri olan “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) Modeli” sayesinde öğrencilerin yazma çalışmalarını daha kolay düzenleyerek yazma süreçlerini daha iyi anlamlandırabildiklerini ifade etmektedirler. Yine Graham ve Harris (2000), yazma becerisinin gelişmesinin üst düzeyde öz düzenleme yapmaya bağlı olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu sebeple Harris, Schmidt ve Graham (1997) yazma çalışmalarında ÖDSG Modelini kullanmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. ÖDSG Modeli, öğrencilere yazma stratejisini öğrenme ve uygulama imkânı sunmakta olan bir model olup altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir: “Ön bilgileri geliştirme ve harekete geçirme, stratejinin faydalarını ve amacını tartışma, stratejinin kullanımını modelleme, stratejiyi akılda tutma, stratejiyi destekleme, bağımsız performansı devam ettirme (Friedlander, Harris, Graham & Mason, 2008, s.14-19).

Bireyin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenmesini ve sürece etkin olarak katılmasını gerektiren ÖDSG Modeline uygun öğrenme yaklaşımı, bireylerle ilkökul yıllarından itibaren tanıştırılmalıdır. Bu bilgiler ışığında üst düzey becerileri kullanmayı gerektiren çağdaş bir yazma türü olan eleştirel yazmanın yine üst düzey becerileri kullanmayı gerektiren ve bireylere kendi öğrenme sorumluluklarını

yükleyen güncel bir öğrenme modeli olan ÖDSG Modeli ile geliştirilebileceği söylenebilir.

Araştırmanın odak noktası olan eleştirel yazma, ülkemizde ilk defa yapılandırıcılık anlayışıyla geliştirilen 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve kullanılması önerilen yazma yöntemlerindedir (MEB, 2006, s. 70-72). Bu yazma türü, daha sonra 2015, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında da yer almıştır. Fakat bu programlar incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini doğrudan geliştirmeye yönelik kazanımların ve kazanımlara yönelik örnek etkinliklerin olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, çağın gereklerine uygun bir şekilde geliştirilmekte ve yeni yaklaşımlara bağlı olarak güncellenmekte olan Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Programlardaki eksikliğin yanı sıra alanyazında ilkokul düzeyinde eleştirel yazma ile ilgili yapılan çalışmalar (Bitir & Duran 2021a; Bitir & Duran 2021b; Dal, 2012; Karabay, 2013; Potur, 2014; Ünal & Tekin, 2013; Yılmaz, 2006) mevcut olsa da bu çalışmaların eleştirel yazmanın öğretimine yönelik uygulamaları içermediği tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki ve alanyazında yer alan çalışmalardaki ilkokul düzeyindeki bu eksiklik araştırmaya yön vermiş ve bu doğrultuda araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca ÖDSG Modeli ile ilgili alanyazın incelendiğinde ÖDSG Modeli ile yazma eğitiminin ilişkilendirildiği çalışmalara (Burke & Burke, 2005; Can, 2016; Fischer, 2002; Graham, Harris & Mason, 2005; Mason, Snyder, Sukram & Kedem, 2006; Müldür, 2017; Saddler, Moran, Graham & Harris, 2004; Sarıkaya, 2019; Uygun, 2012) rastlansa da ÖDSG Modeli ile eleştirel yazma eğitiminin ilişkilendirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alanyazındaki eksikliği gidereceği öngörülmüştür.

Bu doğrultuda araştırma, “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) Modeli”nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini geliştirmeye etkisi nasıldır?
 - a) “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin gelişimine (öntest puanları ve sontest puanları arasında fark) etkisi nasıldır?
 - b) “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin eleştirel yazma eğitiminde kalıcılığa olan etkisi (sontest puanları ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark) nasıldır?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?

3. ÖDSG Modeli ile tasarlanan eleştirel yazma eğitimi süreci ile ilgili genel gözlemler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma belirli bir çalışma alanında karşılaşılan sorunların çözülebilmesi veya çalışma alanından alınacak verimin artırılabilmesi amacıyla kullanılan nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan eylem araştırması (Fraenkal & Wallen, 2006; Johnson, 2005) olarak desenlenmiştir. Eylem araştırmalarında öncelikle sorun tespit edilir, ardından sorun tanımlanır ve sorunun çözümüne yönelik bir eylem planı hazırlanır (Costello, 2007; Ferrance, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada da araştırmacı ilkökul düzeyinde eleştirel yazma eğitiminin yetersizliği ile ilgili sorunu tespit etmiş, sorunu açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlamış, ardından çözüm olarak “ÖDSG Modeli”nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerine etkisini incelemek istemiş ve bir eylem planı oluşturarak soruna yönelik çözüm önerisini uygulamıştır.

Araştırmada, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımı olan karma yöntem (Creswell, 2017, s.2) kullanılmıştır. Araştırmacının çalışmada ortaya konan problemin sadece nicel verilerle açıklanamayacağını düşünerek araştırmada nitel verilerin de kullanılmasına karar vermesi araştırmada karma yöntemin kullanılma gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) Modeli”nin öğrencilerin eleştirel yazma becerilerine olan etkisini belirlemek için nicel model olarak “Tek Grup Öntest-Sontest Zayıf Deneysel Desen” kullanılırken; nicel verileri gözlem ve görüşme veri toplama araçları ile destekleyerek daha iyi tartışmak için nitel model kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde bir ilkökulda öğrenim görmekte olan 21 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyacı olduğu bir gruba ulaşana dek, en kolay erişilebilir yanıtlayıcılarla çalışır ya da en erişilebilir ve en üst düzey çeşitlilik sağlayacak bir örnek üzerinde araştırır (Büyüköztürk, 2014, s.92). Bu çalışmayı yürüten araştırmacı, kolay ulaşılabilir olması sebebiyle daha rahat bir çalışma ortamı sağlayabilmek ve nitelikli gözlem verileri elde edebilmek için çalışma grubunu sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı okuldan seçmiştir.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında veri toplanırken sürecin detaylı ve kapsamlı bir şekilde yürütölüp bulguların sağlam temellerle desteklenmesi için veri çeşitliliğine ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda en az üç farklı veri toplama aracından faydalanılmalıdır (Ferrance, 2000; McMillian, 2000). Çalışmada kullanılan veri toplama araçları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Formları

Araştırmada ÖDSG Modeli doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel yazma etkinlik kâğıtları araştırma sürecinde toplanan önemli veri toplama araçlarındandır. Eleştirel yazma eğitimi ile ilgili yapılacak uygulamanın öncesinde öğrencilerin eleştirel yazmaya yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan etkinlik kâğıtları araştırmanın öntest verilerini oluşturmuştur. 12 haftalık uygulama süreci sonunda öğrencilerin eleştirel yazma beceri düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan etkinlik kâğıtları ise araştırmanın sontest verilerini oluşturmuştur. Sontest verilerinin elde edilmesinin ardından geçen dört haftanın sonunda uygulanan ve uygulamanın öğrencilerin akıllarında kalma düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan etkinlik kâğıtları ise araştırmanın kalıcılık testi verilerini oluşturmuştur. Bu etkinlik kağıtları şablon olarak birbirinin benzeri olmakla birlikte öğrencilere verilen yazma konuları bakımından farklılık göstermektedir.

Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmanın nicel verileri, öğrencilerin yazılı ürünlerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz boyut, on dokuz madde ve beş düzeyden oluşan Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (Bitir & Duran, 2021) aracılığıyla toplanmıştır.

Görüşme Formu

Araştırmada nitel veri toplamaya yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, uygulama sürecinin ardından öğrencilerin hem “ÖDSG Modeli” ile ilgili hem de eleştirel yazma ile ilgili görüşlerinin belirlenebilmesini gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacı, hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formunu alan uzmanlarının görüşüne sunmuş ve alan uzmanlarından gelen olumlu dönütler neticesinde söz konusu formu araştırmaya nitel veri toplamak amacıyla kullanmıştır.

Gözlem Formu

Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçlarından bir diğer de gözlem formudur. Bu form, öğrencilerin ÖDSG Modelinin aşamalarını kavrayabilme düzeylerini ve eleştirel yazmanın boyutlarını uygulayabilme durumlarını tespit etmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen bir formdur. Araştırmacı, hazırladığı gözlem formunu alan uzmanlarının görüşüne sunmuş ve alan uzmanlarından gelen olumlu

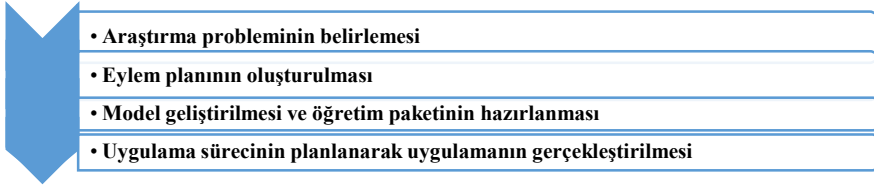
dönütler neticesinde söz konusu formu, araştırmanın diğer bir nitel veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırmada uygulama sürecini yürüten araştırmacı, uygulamaya ayrılan süreyi verimli kullanabilmek ve uygulama sürecine odaklanarak süreci etkili bir şekilde yönetebilmek amacıyla gözlem formunu kendisi doldurmayarak uygulama yaptığı sınıfın öğretmenini gözlemci olarak belirlemiştir.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlükleri, araştırmada yapılan gözlemlerin bir bütün halinde değerlendirilip yorumlanmasına olanak tanıyan ve eylem araştırmalarında sıkça kullanılan nitel veri toplama araçlarından biridir. Johnson (2005) araştırmacı günlüklerinin gözlem, analiz, çizim, kısa not, doğrudan alıntı, öğrenci görüşleri, araştırmacının izlenim ve görüşleri gibi çeşitli verileri kapsayan şekilde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı, kendi gözlemlerini gözlemci öğretmenin gözlemleriyle karşılaştırabilmek ve araştırma sürecine yönelik genel bir değerlendirme yapabilmek adına gözlem ve izlenimlerini kendi duygu, düşünce ve tecrübeleri ile birleştirerek kısa notlar şeklinde günlüğe kaydetmiştir.

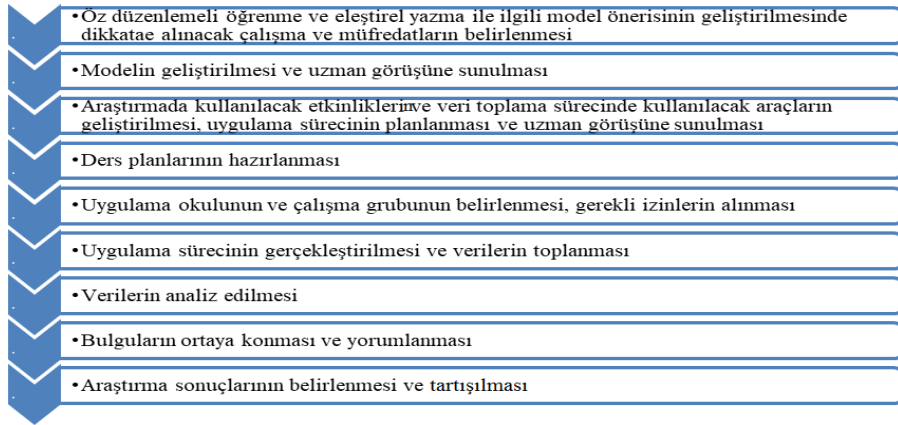
Veri Toplama Süreci

Bu aşamada, araştırmanın veri toplama sürecinin başlaması için elde edilen tüm kuramsal bilgiler bir plan dâhilinde eyleme dönüştürülür. Bu doğrultuda araştırma süreci Şekil 1'deki adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Eylem araştırması süreci

Şekil 1'deki eylem araştırma sürecine yönelik izlenecek adımların belirlenmesinin ardından araştırmanın eylem planı oluşturulmuştur. Eylem planının oluşturulması aşamasında araştırmanın temellerini oluşturacak ve araştırmaya derinlik katacak alanyazın taraması gerçekleştirilerek araştırmanın sürdürüleceği Şekil 2'deki araştırma eylem planını hazırlamıştır.



Şekil 2. Araştırma eylem planı

Şekil 2’deki eylem planının hazırlanmasının ardından araştırmacı araştırmaya yönelik modelin geliştirilmesi ve öğretim paketinin hazırlanması aşamasında, öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yaptığı alanyazın taraması sonucunda Friedlander, Graham, Harris ve Mason (2014, s.11-32) tarafından geliştirilen ÖDSG Modelini keşfetmiş ve bu model doğrultusunda hazırladığı ders planları ve geliştirdiği etkinliklerle ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine eleştirel yazma eğitimi vermeyi hedeflemiştir.

Araştırmada “ÖDSG Modeli”ne ait aşamalar doğrultusunda eleştirel yazmanın boyutlarının kullanılacağı ve öğrencilerin eleştirel yazma becerilerinin geliştirileceği bir model tasarlanmıştır. Bu modelin araştırmada uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından 12 hafta ve 48 ders saati sürmesi öngörülen bir uygulama planı hazırlanmıştır. Uygulama süreci araştırmacının “ÖDSG Modeli” doğrultusunda tasarladığı ders planları ve eleştirel yazma etkinlikleriyle gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerden elde edilen ürünler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonuçları araştırmanın öntest verilerini oluşturmuştur.

Ardından çalışma grubuna araştırmacı tarafından eleştirel yazma eğitimi verilmiş ve eğitim süreci boyunca gözlemci bir sınıf öğretmeni gözlem formunu doldurmak için sınıfta bulunmuştur. Bu eğitimin ilk altı haftasında “ÖDSG Modeli”nin stratejileri doğrultusunda eleştirel yazmanın tüm boyutlarının öğrencilere tanıtıldığı ve örnek etkinliklerle pekiştirildiği bir süreç gerçekleştirilmiştir. Altıncı haftanın sonunda öğrencilere anlamakta güçlük çektikleri eleştirel yazma boyutlarını ifade edebilecekleri “Öz Değerlendirme Formu” dağıtılmıştır. Bu formların incelenmesi sonucu öğrencilerin anlayamadıkları eleştirel yazma boyutlarının “kanıt sunma ve ikna etme, çok yönlü düşünme, sorgulama ve nesnellik” olduğu belirlenmiştir. Daha

sonra araştırmacı, yeniden bir planlama yaparak bu boyutların öğrencilere tekrar aktarılması için dört haftalık ek bir eğitim sürecinin uygulanmasına karar vermiştir.

Uygulamanın son aşaması olan bağımsız performans aşamasında öğrenciler öğretmenlerinden yardım almadan ya da basit ipuçları ile “ÖDSG Modeli”nin stratejilerini ve eleştirel yazmanın boyutlarını kullanarak bağımsız bir şekilde eleştirel yazılar yazmışlardır. Bu sürecin sonunda öğrencilerin yaptıkları son etkinlik kâğıdı araştırmanın sontest verisi olarak kabul edilmiştir.

Genel olarak uygulama sürecinde modelin her bir aşaması tek bir ders saatinde değil, uygulama sürecine yayılarak ele alınmış ve son aşama olan bağımsız performans aşaması ile sonlandırılmıştır. Modeldeki altı aşama her zaman art arda uygulanmayarak öğrencilerin hazırbulunuşlukları, stratejinin ilerleme durumu ve araştırmacının kanaati doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve bazen sırası değiştirilmiştir.

Uygulama sonunda sontest puanlarının elde edilmesinin ardından kalıcılık testi için dört hafta beklenmiştir. Dört haftanın sonunda öğrencilere kalıcılık testi formu dağıtılmış ve formdaki konu ile ilgili eleştirel bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları eleştirel yazılar araştırmacının geliştirdiği “Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” aracılığıyla değerlendirilmiş ve böylece araştırmanın kalıcılık testi verileri elde edilmiştir.

Kalıcılık testinin yapılmasının ardından öğrencilerin “ÖDSG Modeli” doğrultusunda gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitimine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla çalışma grubundaki öğrenciler ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın öntest ve sontestlerden elde edilen nicel verileri SPSS 23.0 programına işlenerek “Bağımlı Örneklem t-testi” ile analiz edilmiştir. Kalıcılık testlerinden elde edilen veriler ise SPSS 23.0 programına işlenerek sontest verileri ile birlikte “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu” ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan ve araştırma süreci boyunca gözlemci öğretmen tarafından doldurulan gözlem formları araştırmacı tarafından analiz edilerek değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı, uygulama sürecine yönelik önemli gördüğü bazı durumlarla ilgili kısa notları içeren bir günlük tutmuştur. Günlükteki bu veriler gözlemci öğretmenin gözlemleriyle karşılaştırarak raporlaştırılmıştır. Son olarak uygulama süreci sonunda öğrencilerin ÖDSG Modeli ile tasarlanan eleştirel yazma etkinlikleriyle ilgili görüşlerine yönelik ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler tematik kodlama tekniği ile yorumlanarak sunulmuştur. Görüşmelerin sonunda temalar oluşturulmuş ve oluşturulan temalarda öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma sonucu ulaşılan veriler ışığında bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar araştırmadaki alt problemlerin sırası dikkate alınarak tablo ve şekillerle sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada öncelikle “ÖDSG Modeli ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır?” alt problemine cevap bulabilmek için çalışma grubunun öntest ve sontestlerden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu aşamada kullanılacak analiz yönteminin seçilmesi verilerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermemelerine bağlıdır. Bu sebeple çalışmada öntest-sontest ve sontest-kalıcılık testi veri setlerinin dağılımını belirleyebilmek için normallik testi yapılmıştır. Gözlem sayısının 50’den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testinin Kolmogorov Smirnov testinden daha güçlü olması (Andrew, 2013; Kul, 2014) sebebiyle verilerin analizinde Shapiro-Wilk testinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu teste ait sonuçlar Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Öntest ve Sontest Verilerine Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Shapiro-Wilk			
Yapılan Testler	Statistic	df	p
Öntest	,570	21	,052
Sontest	,836	21	,065

* $p > .05$

Tablo 1’deki Shapiro-Wilk Testi sonuçları incelendiğinde, öntest ve sontest verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Öntest ve sontest verilerinin dağılımına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öntest ve Sontest Verilerinin Dağılımına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları Analiz Sonuçları

Yapılan Testler	skewness		kurtosis	
Öntest	-339	,501	-,599	,972
Sontest	-1,057	,501	-,244	,972

* $p < .05$

Tablo 2’deki normallik testi incelendiğinde, öntest ve sontest puanlarının dağılımına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının tespit edildiği görülmektedir.

Huck (2012) ve Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında; Tabachnick ve Fidel (2013) ise -1,5 ve +1,5 aralığında normal dağılım gösterdiğini ifade etmiştir. Araştırmadaki verilerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin öntest verileri (skewness=-,339 ve ,501, kurtosis=-,599 ve ,972) ve sontest verileri (skewness= -1,057 ve ,501, kurtosis=-,244 ve ,972) için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öntest ve sontest veri setlerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle öntest ve sontest verileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için Bağımlı Örneklem T-testi kullanılmıştır. Bağımlı Örneklem T-testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Çalışma Grubunun Öntest ve Sontestlerden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

Yapılan Testler	skewness		kurtosis	
Sontest	-1,057	,501	-,244	,972
Kalıcılık testi	-1,005	,501	-,372	,972

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubundaki 21 öğrencinin öntest puan ortalamalarının (\bar{X} :37,4762), sontest puan ortalamalarının ise (\bar{X} :72,8095) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, çalışma grubunun öntest ve sontestlerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir (t: 14,265, $p < .05$). Bu bulgular ışığında, “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde bir etkisinin olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmanın birinci alt problemleri arasında yer alan “ÖDSG Modeli ile tasarlanan etkinliklerin eleştirel yazma eğitiminde kalıcılığa olan etkisi nasıldır?” sorusuna cevap bulabilmek için çalışma grubunun sontest ve kalıcılık testlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi yapılırken tercih edilecek testin belirlenebilmesi için verilerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermeme durumlarına bakılmıştır. Bu sebeple çalışmada, sontest ve kalıcılık testi veri setlerinin dağılımını belirleyebilmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Sontest ve Kalıcılık Testi Verilerine Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Yapılan Testler	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p
Sontest	,836	21	,065
Kalıcılık testi	,842	21	,080

* $p > .05$

Tablo 4’te sontest ve kalıcılık testi verilerinin dağılımını belirleyebilmek için yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, sontest ve kalıcılık testi verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>.05$). Sontest ve kalıcılık testi verilerinin dağılımına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Sontest ve Kalıcılık Testi Verilerinin Dağılımına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları Analiz Sonuçları

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmadaki verilerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin sontest verileri (skewness=-1,057 ve ,501, kurtosis=-,244 ve ,972) ve kalıcılık testi verileri (skewness=-1,005 ve ,501, kurtosis=-,372 ve ,972) için normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Sontest ve kalıcılık testi veri setlerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle sontest ve kalıcılık testlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için korelasyon analizi testlerinden olan Pearson Momentler Korelesyonu Testi kullanılmıştır. Pearson Momentler Korelesyonu Testi sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.

ÖDSG Modeli ile Tasarlanan Etkinliklerle Gerçekleştirilen Eleştirel Yazma Eğitiminin Kalıcılığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

		Değişken
Kalıcılık Testi	r	,981(**)
	p	,000
	N	21

**İşaretli korelasyonlar (.01) düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6 incelendiğinde, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı 0-1 arasında yer alır ve belirli aralıklara göre yorumlanır. Genellikle korelasyon katsayısı 0-0,25 arasında ise çok zayıf bir ilişkiyi; 0,26-0,49 arasında ise zayıf bir ilişkiyi; 0,50-0-69 arasında ise orta düzeyde biri ilişkiyi; 0,70-0-89 arasında ise yüksek düzey bir ilişkiyi ifade ederken 0,90 üzeri değerler ise yüksek bir ilişkiyi ifade eder (Çömlekçi, 1989; Kadılar, 2005; Orhunbilge, 2017). Bu doğrultuda Tablo 6’da sontest ve kalıcılık testi puanları arasında korelasyonel açıdan ($r: 0,981, p<.01$) yüksek düzeyde bir ilişki tespit edildiği görülmektedir.

Bu bulgular ışığında Tablo 6’daki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçlarına bakıldığında, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir korelasyonun mevcut olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak ÖDSG Modeli ile tasarlanan eleştirel yazma etkinlikleriyle gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitiminin, ilkokul dördüncü

sınıf öğrencileri üzerinde kalıcılık sağlama anlamında başarılı olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ÖDSG Modeli ile tasarlanan etkinliklerle gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine daha önce Türkçe derslerinde ÖDSG Modeliyle tasarlanan etkinliklerle karşılaşp karşılaşmadıkları ve daha önce Türkçe derslerinde eleştirel yazılar yazıp yazmadıkları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” olmak üzere gruplanarak “evet karşılaştım”, “hayır karşılaşmadım”, “evet yazdım”, “hayır yazmadım” şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri ve görüş sayıları bazı öğrencilerin ifadeleri ile birlikte Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde ÖDSG Modeliyle Tasarlanan Etkinliklerle Karşılaşp Karşılaşmadıkları ve Türkçe Derslerinde Eleştirel Yazılar Yazıp Yazmadıkları ile İlgili Görüşleri

	Görüşler	Görüş Sayısı	Öğrenci Görüşleri (Doğrudan Alıntı)
ÖDSG Modeli	Evet Karşılaştım	1	<i>*Daha önce yazılarımızı düzenlemeyle ilgili etkinlikler yapıp sınıf panosuna asmıştık. (Ö-7)</i>
	Hayır Karşılaşmadım	20	<i>*Hayır, daha önce sizinle birlikte yaptığımız gibi stratejilerin olduğu bir öz düzenleme etkinliği yapmadık. (Ö-3)</i>
Eleştirel Yazma	Evet Yazdım	2	<i>*Eleştirel yazı yazdık ama sizinle eğitimde öğrendiğimiz boyutları olmadan yazdık. (Ö-13) *Pilleri geri dönüşüm kutusuna atmayan öğrencileri uyarmak için yazılar yazdık. (Ö-6)</i>
	Hayır Yazmadım	19	<i>*Yazmadık. Çünkü eleştirel yazı yazmak için eğitim almak gerekir. (Ö-17)</i>

Tablo 7 incelendiğinde, çalışma grubundaki sadece bir öğrencinin Türkçe derslerinde ÖDSG Modeliyle tasarlanan etkinliklerle karşılaştığını ifade ettiği görülürken 20 öğrencinin ise Türkçe derslerinde ÖDSG Modeliyle tasarlanan etkinliklerle karşılaşmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Etkinliklerle karşılaştığını söyleyen Ö-7 kodlu öğrencinin ifadesi incelendiğinde, öğrencinin sadece yazıları düzenleme eylemi üzerinde durduğu görülmektedir. Öğrencinin bu ifadesi, öz düzenlemeli öğrenmenin içerik ve kapsamına tam olarak uymaması sebebiyle bu öğrencinin de daha önce ÖDSG Modeli ile karşılaşmadığı ve sınıfta yapılan yazıları düzeltme çalışmalarını “düzenleme” kavramı ile bağdaştırmaya çalıştığı söylenebilir. Nitekim aynı sınıftaki 20 arkadaşının da bu model ile daha önce karşılaşmadıklarını ifade etmesi, bu olasılığın güçlendirmektedir. Bu noktadan

hareketle, çalışma grubundaki öğrencilerin daha önce Türkçe derslerinde ÖDSG Modeliyle ilgili herhangi bir etkinlikle karşılaşmamış oldukları yorumu yapılabilir.

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubundaki iki öğrencinin Türkçe derslerinde eleştirel yazılar yazdıklarını ifade ettikleri görülürken 19 öğrencinin ise Türkçe derslerinde eleştirel bir yazı yazmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Eleştirel yazı yazdıklarını söyleyen iki öğrencinin ifadeleri incelendiğinde, Ö-13 kodlu öğrencinin eleştirel yazmanın boyutlarını kullanmadan eleştirel yazı yazdığını ifade ettiği görülürken Ö-6 kodlu öğrencinin ise pilleri geri dönüşüm kutusuna atmayan öğrencileri uyarmak için afiş benzeri yazılar ve sloganlar yazdığını ifade ettiği görülmektedir. Fakat eleştirel yazmanın alanyazındaki boyutları dikkate alınmadan slogan şeklinde yazılan yazıların ve öğrencileri uyarmak için hazırlanan afişlerin tam anlamıyla eleştirel yazının tanımını ve içeriğini kapsamadığı söylenebilir. Bu sebeple çalışma grubundaki öğrencilerin daha önce Türkçe derslerinde eleştirel bir yazı yazmamış oldukları yorumu yapılabilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma uygulamalarına yönelik genel görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” olarak gruplanmış ve “Uygulamalarda keyif aldıkları bölümler” ve “Uygulamalarda güçlük yaşadıkları bölümler” şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşleri, görüş sayıları ve bazı öğrencilerin doğrudan ifadeleri Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 8.
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ÖDSG Modeline Ait Stratejilerde Keyif Aldıkları ve Güçlük Yaşadıkları Bölümlere Yönelik Görüşleri

	Görüşler	Görüş Sayısı	Öğrenci Görüşleri (Doğrudan Alıntı)
Öğrencilerin ÖDSG Modeline ait stratejilerde keyif aldıkları bölümler	Stratejiyi akılda tutma	16	<i>*Bence en keyifli bölüm, stratejiyi akılda tutma oldu. Çünkü müzik aletlerini kullanırken hem eğlendik hem öğrendik. (Ö-11)</i>
	Stratejiyi modelleme	11	<i>*Stratejiyi modelleme aşamasını çok sevdim. Strateji modelini kesip deftere yapıştırmak ve model ile ilgili drama yapmak çok eğlenceli oldu. (Ö-4)</i>
Öğrencilerin ÖDSG Modeline ait stratejilerde güçlük yaşadıkları bölümler	Stratejiyi destekleme	6	<i>*Arkadaşlarımla iş birliği ve grup çalışması yaptığımız bu bölüm en sevdiğim bölümdü. (Ö-1)</i>
	Bağımsız performans destekleme	14	<i>*Öğretmenimizin yardımı olmadan yazmak çok zordu. Ben çok zorlandım. (Ö-12)</i>
	Stratejinin faydaları ve amacını tartışma	10	<i>*Stratejinin faydalarını anladım ama stratejileri bilmediğim için amacını anlayamadım. (Ö-21)</i>
	Ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme	7	<i>*Çoğu konu ile ilgili hiçbir bilgim yoktu. İlk başlarda anlamakta zorlandım. (Ö-5)</i>

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin “ÖDSG Modeli”ne ait stratejilerde keyif aldıkları bölümlerin “Stratejiyi akılda tutma, stratejiyi modelleme ve stratejiyi destekleme” olduğu görülmektedir. “ÖDSG Modeli”nin bu aşamalarına ait derslerin işleniş göz önünde bulundurulduğunda bu derslerin öğrencilerin aktif olarak katıldıkları etkinlikleri içeren dersler olduğu görülmektedir. Nitekim odak grup görüşmesi yapılan öğrencilerin derslerin müzik aletleriyle işlendiğini, derslerde kesme ve yapıştırma etkinliklerinin gerçekleştirildiğini, öğrencilerin drama etkinliği ve grup çalışmaları yaptıklarını ifade etmeleri bu bulguyu desteklemektedir. Bu doğrultuda uygulama sürecinde öğrencileri rutin ders işlenişinin dışına çıkaran ve öğrencileri derste aktif kılan “ÖDSG Modeli”ne ait etkinliklerin yer almasının öğrencilerin ilgisini çektiği ve bu sebeple söz konusu boyutların işlendiği derslerin öğrencilere eğlenceli gelmiş olabileceği yorumu yapılabilir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin “ÖDSG Modeli”ne ait stratejilerin algılanmasında güçlükle yaşadıkları bölümlerin “Bağımsız performansı destekleme, stratejinin faydaları ve amacını tartışma, ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme” olduğu görülmektedir. “ÖDSG Modeli”nin bu aşamalarına ait derslerin işleniş göz önünde bulundurulduğunda bu derslerin öğrencilerin stratejileri tanımalarını gerektiren dersler olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin daha önce “ÖDSG Modeli” ile ilgili ön bilgilerinin ve deneyimlerinin olmaması, öğrencilerin bu aşamalarda güçlükle yaşamalarına gerekçe olarak gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin Tablo 7’deki “ÖDSG Modeli” ile ilgili tasarlanan etkinliklerle daha önce karşılaşmadıklarını belirten ifadeleri bu yorumu desteklemektedir.

Tablo 9.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Etkinliklerinde Keyif Aldıkları ve Güçlük Yaşadıkları Bölümlere Yönelik Görüşleri

	Görüşler	Görüş Sayısı	Öğrenci Görüşleri (Doğrudan Alıntı)
Öğrencilerin eleştirel yazma etkinliklerinde keyif aldıkları bölümler	Tutarlık	13	<i>*Zaten Türkçe derslerimizde yazı yazarken öğretmenimiz hep “Tutarlı olun!” diye uyarırdı. O yüzden bu bölümde hiç zorlanmadık. (Ö-8)</i>
	Açıklık ve akıcılık	10	<i>*Cümleleri mantıklı ve sade yazdım. Aslında biz bunu hikâye yazarken hep yapıyoruz. (Ö-16)</i>
	Şekil/biçim	8	<i>*İmlâ kurallarını ve noktalama işaretlerini derste işlediğimiz için bu bölümü yaptım. (Ö-10)</i>
	Planlama	7	<i>*Bu bölüm çok eğlenceliydi. Çünkü herkes ne yazacağını yazmadan önce tahtada söylüyordu. Çok komik şeyler çıkıyordu ortaya. (Ö-18)</i>
Öğrencilerin eleştirel yazma etkinliklerinde güçlük yaşadıkları bölümler	Sorgulama	14	<i>*5NİK soruları gibi metni sürekli sorularla işlemek gerekiyor. Bu çok sıkıcı ve zor. (Ö-15)</i>
	Çok yönlü düşünme	11	<i>*Bir sorun ile ilgili farklı çözümler düşünebilmek inanılmaz zor. Çok yönlü düşünmek için çok okumak lazım bence. (Ö-19)</i>
	Nesnellik	9	<i>*Yazı yazarken tarafsız olmak zor. Çünkü karşımadaki konuşmuyor ki hak verelim! (Ö-7)</i>
	Kanıt sunma ve ikna etme	8	<i>*Kanıt sunma kolaydı ama yazı yazarken birini ikna etmek çok zor. Çok zorlandım. (Ö-11)</i>

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel yazma etkinliklerinde keyif aldıkları bölümlerin “Tutarlık, açıklık ve akıcılık, şekil/biçim ve planlama” olduğu görülmektedir. Nitekim öğrenci ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin bu bölümlerde çok fazla zorlanmadıklarını ve bu bölümdeki etkinlikleri kolaylıkla yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu aşamalarda zorlanmamalarının sebebi, öğrencilerin bu boyutları genel olarak çoğu yazı türünde kullanmalarından kaynaklı olabileceği yorumu yapılabilir.

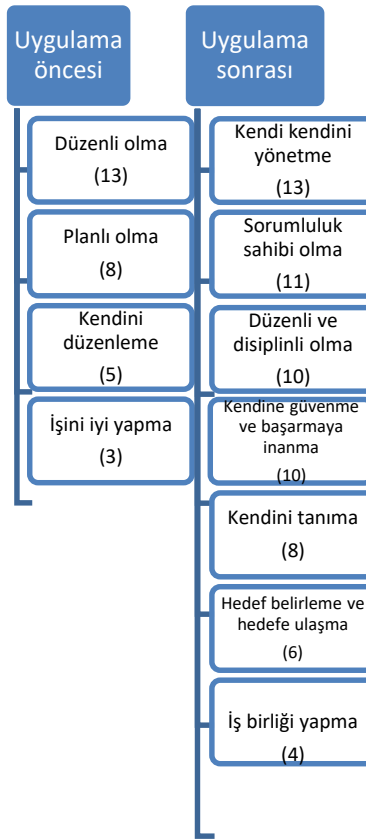
Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel yazma etkinliklerinde güçlük yaşadıkları bölümlerin “Sorgulama, çok yönlü düşünme, nesnellik, kanıt sunma ve ikna etme” olduğu görülmektedir. Öğrenci ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin bu boyutları tam olarak kavrayamamaları sebebiyle bu bölümlerde güçlük yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu bölümlerde güçlük yaşamalarının sebebi olarak, öğrencilerin daha önce eleştirel yazı yazma deneyimlerinin olmamasından kaynaklı olabileceği yorumu yapılabilir. Öğrencilerin Tablo 7’deki daha önce Türkçe derslerinde eleştirel yazılar yazmadıklarını belirten ifadeleri bu yorumu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine “öz düzenleme” ve “eleştirel yazma” kavramlarına yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası düşüncelerindeki değişimler sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” olarak gruplanarak “uygulama öncesi” ve “uygulama sonrası” şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin ifadeleri ve görüş sayıları Şekil 3 ve Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “eleştirel yazma” kavramına yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası düşünceleri

Şekil 3 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi eleştirel yazma kavramına yönelik düşüncelerini ifade ederken “Eksik bulmak, kızmak, yargılamak ve doğruyu söylemek” ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Uygulama sonrası ise eleştirel yazma kavramına yönelik düşüncelerini ifade ederken “Sorgulayarak yazmak, iddiada bulunarak yazmak, çözüm üretmek, çok yönlü düşünerek yazmak, tarafsız yazmak, yazarken tutarlı olmak ve planlı yazmak” ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin “eleştirel yazma” kavramına yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası düşüncelerinin farklılaştığı görülmektedir.



Şekil 4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “öz düzenleme” kavramına yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası düşünceleri

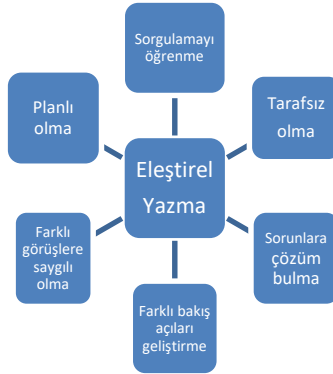
Şekil 4 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi “öz düzenleme” kavramına yönelik düşüncelerini ifade ederken “Düzenli olma, planlı olma, kendini düzenleme ve işini iyi yapma” ifadelerini kullandıkları belirlenirken uygulama sonrası ise “Kendi kendini yönetme, sorumluluk sahibi olma, düzenli ve disiplinli olma, kendine güvenme ve başarmaya inanma, kendini tanıma, hedef belirleme ve hedefe ulaşma ve iş birliği yapma” ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası “öz düzenleme” kavramına yönelik görüşlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin, kendilerine hangi yönde fayda sağladığına yönelik görüşleri “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” şeklinde gruplanarak Şekil 5 ve Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ÖDSG Modelinin kendilerine hangi yönde fayda sağladığına yönelik görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “ÖDSG Modeli”nin kendilerine fayda sağladığı yönleriyle ilgili görüşlerini ifade ederken “Kendi kendini yönetme, sorumluluk sahibi olma, düzenli ve planlı olma, zamanı iyi kullanma, iş birliği ile çalışma ve başarıya olan inançlarını artırma” ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bu ifadeleri, öz düzenlemeli öğrenme modeline ait temel kavramları kapsamı ve öz düzenlemeli öğrenende bulunması gereken özellikleri karşılaması sebebiyle öz düzenlemeli öğrenme modelinin öğrencilere olumlu katkı sağladığı şeklinde bir yorum yapılabilir.



Şekil 6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazmanın kendilerine hangi yönde fayda sağladığına yönelik görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel yazmanın kendilerine fayda sağladığı yönlerle ilgili görüşlerini ifade ederken “Sorgulamayı öğrenme, tarafsız olma, sorunlara çözüm bulma, farklı bakış açıları geliştirme, farklı görüşlere saygılı olma, planlı olma” ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu ifadelerinin eleştirel yazmanın alanyazındaki boyutları ile örtüşmesi, öğrencilerin eleştirel yazma yöntemini kavradıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere ÖDSG Modeli ile tasarlanan farklı etkinlikler yapmak isteyip istemedikleri ve eleştirel yazma ile ilgili farklı eğitimlere katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” olmak üzere gruplanarak “evet isterim”, “hayır istemem”, “evet katılmak isterim”, “hayır katılmak istemem” şeklinde kodlanmış ve bazı öğrencilerin ifadeleri ile Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ÖDSG Modeli ile Tasarlanan Farklı Etkinlikler Yapmak İsteyip İstemedikleri ve Eleştirel Yazma ile İlgili Farklı Eğitimlere Katılmak İsteyip İstemedikleri ile İlgili Görüşleri

	Görüşler	Görüş Sayısı	Öğrenci Görüşleri (Doğrudan Alıntı)
ÖDSG Modeli	Evet İsterim	20	*Katılmak isterim. Çünkü çok eğlenceli, hiç sıkılmadım. (Ö-2) *Katılmak isterim. Diğer derslerden farklı ders işliyoruz. (Ö-4)
	Hayır İstemem	1	*Hayır katılmak istemiyorum. Çünkü görsel sanatlar dersini kaçıyorum. (Ö-9)
Eleştirel Yazma	Evet Katılmak İsterim	19	*Evet katılmak istiyorum. Çünkü sorunlarınıza çözüm bulmamızı sağlıyor. (Ö-20)
	Hayır Katılmak İstemem	2	*Hayır katılmak istemiyorum. Çünkü görsel sanatlar dersine giremiyorum, dersler aynı saate denk geliyor. (Ö-9) *Galiba katılmak istemem. Çünkü bazı boyulları (sorgulama ve nesnellik) anlamakta zorlanıyorum. (Ö-16)

Tablo 10 incelendiğinde “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan farklı etkinlikler yapmak isteyen öğrencilerin sayısının 20 olduğu görülürken etkinlikler yapmak istemeyen öğrenci sayısının sadece bir olduğu görülmektedir. “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan farklı etkinlikleri yapmak isteyen öğrencilerin gerekçeleri arasında; “Bu modeli öğrenmenin eğlenceli oluşu ve diğer derslerden farklı oluşu” gibi ifadeler yer almaktadır. “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan farklı etkinlikleri yapmak istemeyen öğrencinin gerekçesi incelendiğinde ise uygulama sürecinin görsel sanatlar dersi ile aynı saate denk gelmesi sonucu öğrencinin görsel sanatlar dersini işleyemediği ve bu sebeple “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan etkinliklere katılmak istemediği görülmektedir. Bu ifadeler ışığında çalışma grubundaki öğrencilerin genelinin ÖDSG Modeli ile tasarlanan farklı etkinlikler yapmak istedikleri ve öğrencilerin bu modeli benimseyerek bu model ile ders işlemeyi tercih ettikleri yorumu yapılabilir.

Tablo 10 incelendiğinde, eleştirel yazma ile ilgili farklı eğitimlere katılmak isteyen öğrencilerin sayısının 19 olduğu görülürken eğitimlere katılmak istemeyen öğrencilerin sayısının iki olduğu görülmektedir. Eleştirel yazma eğitimine katılmak isteyen öğrenciler, “Eleştirel yazmanın sorunlara çözüm üreten bir yazı türü olması, eleştirel yazılar yazmanın yazma becerilerine katkı sağlaması ve yazarken hiç sıkılmamaları” gibi gerekçeler sundukları görülmektedir. Eleştirel yazma eğitimine katılmak istemeyen öğrencilerin gerekçeleri arasında ise “Uygulama sürecinin görsel sanatlar dersi ile aynı ders saatine denk gelerek öğrencinin görsel sanatlar dersine

katılmayışı ve eleştirel yazmanın bazı boyutlarını kavramanın zor oluşu” gibi ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler ışığında uygulama sürecinin okul ders saatleri ile çakışmayacak şekilde planlandığı sürece çalışma grubundaki öğrencilerin genelinin eleştirel yazma ile ilgili farklı eğitimlere katılmak istedikleri yorumu yapılabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “ÖDSG Modeli ile tasarlanan etkinliklerle gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitimi sürecine yönelik gözlemler nelerdir?” sorusuna ait bulgular gözlemci öğretmenin izlenimleri ve araştırmacının günlüğündeki notlar yardımıyla raporlaştırılmıştır. Uygulama sürecine yönelik gözlemler; “ÖDSG Modeline yönelik” ve “Eleştirel yazmaya yönelik” olmak üzere iki bölümde gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler, ÖDSG Modelinin strateji basamaklarına ve eleştirel yazma becerisinin boyutlarına yönelik gözlemleri içermektedir.

ÖDSG Modeline Yönelik Gerçekleştirilen Gözlemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

ÖDSG Modelinin ilk basamağı olan ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme aşamasında, öğrencilerin ilk başlarda zorlandıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen gözlemlerinde, öğrencilerin özellikle “eleştiri” kavramına yönelik ön bilgilerinin çok eksik olduğunu ve bu kavramı anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmiştir. Nitekim bu aşama ile ilgili araştırmacının günlüğündeki “Öğrenciler eleştiri kavramına çok uzaklar. Bu kavramın tanımını yapmakta ve eleştiri ile ilgili günlük hayatlarından örnekler vermekte çok zorlandılar. Eleştiri kavramının üzerinde tekrar durulmalı” ifadesi, bu gözlemi desteklemektedir.

“ÖDSG Modeli”nin amacının ve faydalarının tartışıldığı aşamada, öğrencilerin çok fazla zorlanmadıkları gözlemlenmiştir. Nitekim araştırmacının günlüğünde yer alan “Öğrenciler araştırmanın kendilerine sağlayacağı faydaları iyi biliyorlar. Çünkü araştırmanın faydaları ile ilgili kavram haritası oluştururken derse aktif olarak katılıp sık sık söz aldılar” ifadesi, gözlemci öğretmenin gözlemleri ile paralellik göstermektedir.

“ÖDSG Modeli”ne ait stratejinin modellenmesi aşamasının öğrencilerin ilgilerini çektiği gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, araştırma boyunca kullanılacak olan stratejinin nasıl kullanılacağını anlatıldığı bu bölümün öğrencilerin dikkatlerini çektiğini ifade etmiş ve bu husus araştırmacı günlüğünde ise “Öğrencilerin pür dikkat dersi dinlemeleri ve notlar almaları araştırmanın gidişatı açısından olumlu sinyaller vermektedir.” notuyla yer almıştır. Bu doğrultuda gözlemci öğretmenin gözlemleri ve araştırmacının gözlemlerinin benzer olduğu söylenebilir.

“ÖDSG Modeli”nin stratejiyi akılda tutma aşamasında öğrencilerin çok eğlendikleri ve etkinlikleri yaparken çok keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, bu aşamada araştırmacının öğrencilerin uygulama süreci boyunca stratejiyi akılda tutmalarını sağlamak için dersi eğlenceli hale getirdiğini ve öğrencilerle birlikte

şarkı oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca tüm öğrencilerin bu şarkıyı söylemeye istekli olduklarını belirtmiştir. Nitekim araştırmacının günlüğündeki “Modelin şu ana kadar en keyifli ve en hızlı ilerleyen basamağıydı.” ifadesi gözlemci öğretmenin gözlemleriyle örtüşmektedir.

“ÖDSG Modeli”ne ait stratejiyi destekleme aşamasının öğrencilerin sürece en aktif şekilde katılım sağladıkları aşama olduğu gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, bu aşama ile birlikte uygulama sürecinin yavaş yavaş başladığını ve eleştirel yazmanın öğrencilere tam manasıyla öğretilmeye çalışıldığını fakat bu aşamada hem öğrencilerin hem de araştırmacının zorlandıklarını ifade etmektedir ifade etmektedir. Nitekim araştırmacının günlüğünde yer alan “Öğrenciler yavaş yavaş stratejiyi kullanma sorumluluğunu almaya başlıyorlar ama bu süreçte çok zorlandıklarını hissediyorum.” notu, araştırmacı ve gözlemci öğretmenin benzer görüşlerde olduklarını göstermektedir.

“ÖDSG Modeli”nin bağımsız performans sergileme aşaması, öğrencilerin “ÖDSG Modeli”nin en zorlandıkları aşaması olarak gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin bu aşamanın ilk başlarında araştırmacının desteği olmadan eleştirel yazı yazarken zorlandıklarını ve sürekli araştırmacıya sorular sorduklarını gözlemlemiştir. Daha sonra gözlemci öğretmen, araştırmacının öğrencilere yerinde ve zamanında verdiği ipuçları sayesinde öğrencilerin yavaş yavaş yazmaya istekli hale geldiklerini ve bağımsız yazmaya başladıklarını belirtmektedir. Nitekim araştırmacının günlüğünde yer alan “Bu süreçte bazı öğrencilerin yazmaya karşı isteksizlikleri ve ne yazacaklarını bilememeleri gibi birtakım zorluklarla karşılaştım. Fakat verdiğim kısa ve basit ipuçları ile öğrendikleri stratejileri kullanma sorumluluklarını yavaş yavaş üstlendiklerine şahit oldum.” ifadesi, araştırmacının gözlemlerinin gözlemci öğretmenin gözlemleriyle örtüştüğünü göstermektedir.

Eleştirel Yazma Sürecine Yönelik Gerçekleştirilen Gözlemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Eleştirel yazmanın planlama boyutu oluşturulurken, öğrencilerin yazma taslağı oluşturmada zorlandıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin “plan” sözcüğünün tanımını yapabildiklerini, günlük hayatlarından planlama ile ilgili örnekler verebildiklerini fakat bir yazıda planlamanın nasıl olması gerektiği ile ilgili ön bilgilerinin yetersiz olduğunu gözlemlemiştir. Nitekim araştırmacı günlüğünde yer alan “Öğrencilere yazma öncesi hazırlık ile ilgili sorular sorduğumda aldığım cevaplar kalem, silgi, defter gibi yazma araç ve gereçlerinin hazır bulundurulması ile ilgiliydi. Yazma öncesi zihinsel hazırlık ile ilgili görüşlerini belirten öğrenci olmadı” notu, gözlemci öğretmenin gözlemlerini desteklemektedir.

Eleştirel yazmanın kanıt sunma ve ikna etme boyutu oluşturulurken, öğrencilerin “kanıt” ve “ikna” kavramlarını algılamakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin belirlenen bir konu ile ilgili bir iddiada bulunabildiklerini ve bu iddialarını karşı tarafa kabullendirmek için ikna etme çalışmalarını yapabildiklerini

ifade etmiştir. Fakat öğrencilerin iddialarını savunurken “kanıt sunma” kısmında zorlandıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacının da bu hususu günlüğünde “Öğrenciler, yazıya başlarken ortaya koydukları iddialarını kanıtlarla destekleme konusunda yetersizler” şeklinde ifade etmesi, araştırmacı gözlemlerinin gözlemci öğretmenin gözlemleri ile örtüştüğünü göstermektedir.

Eleştirel yazmanın çok yönlü düşünme ve sorgulama boyutları oluşturulurken, öğrencilerin bir konuyu hangi yönleriyle ele alıp sorgulayacaklarını tam olarak bilmedikleri gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin sorgulama kavramına yönelik genel bilgilerinin yetersiz olduğunu ve yazma konuları ile ilgili düşünce ve fikirleri nasıl sorgulayacaklarını bilmediklerini gözlemlemiştir. Nitekim araştırmacının günlüğünde yer alan “Öğrenciler yazıya başlamadan önce belirledikleri konularla ilgili farklı fikirlerin olup olamayacağını sorgulamakta çok güçlük çekiyorlar. Birkaç öğrenci çok yönlü düşünerek sorgulama faaliyetini kısmen yapsa da bunları yazıya nasıl aktaracaklarını bilmiyorlar” ifadesi, araştırmacı gözlemlerinin gözlemci öğretmenin gözlemleri ile örtüştüğünü göstermektedir.

Eleştirel yazmanın nesnellik boyutunun oluşturulması aşamasında öğrencilerin önemli düzeyde zorlandıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, süreç boyunca, öğrencilerin sınıf içerisinde tartışılan konular ile ilgili olay ve durumlara tarafsız bir bakış açısı ile yaklaşmakta zorlandıklarını gözlemlemiştir. Nitekim öğrencilerin öz değerlendirme formlarında anlamakta en çok güçlük çektikleri eleştirel yazma boyutunun nesnellik olduğunu belirtmeleri, gözlemci öğretmenin gözlemlerini desteklemektedir.

Eleştirel yazmanın tutarlık boyutunun oluşturulması aşamasında, öğrencilerin fazla zorlanmadıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini ifade ederken mantıklı ve tutarlı yazılar yazdıklarını gözlemlemiştir. Bazı öğrencilerin yazılarının belirli bölümlerinde konu bütünlüğünü bozduklarını fakat yazılarının sonuna doğru tekrar tutarlılığı sağladıklarını ifade etmiştir. Fakat araştırmacı gözlemlerinde önemli bir noktaya değinmiş ve bazı öğrencilerin yazılarının ilk başlarında kullandıkları ifadeleri yazılarının sonlarında da kullandıklarını belirlemiş ve öğrencilerin bu şekilde yazılarında tutarlık oluşturmaya çalıştıklarını gözlemlemiştir. Bu gözlemini günlüğündeki “Öğrenciler yazılarının başındaki iddia cümlelerini yazılarının sonuna da ekleyerek yazılarında tutarlılığı sağlamaya çalışıyorlar” notu ile ifade etmiştir.

Eleştirel yazmanın açıklık ve akıcılık boyutu ile şekil/biçim boyutlarının oluşturulması aşamasında, öğrencilerin çok fazla zorlanmadıkları gözlemlenmiştir. Gözlemci öğretmen öğrencilerin yazılarında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini, genel itibarıyla imlâ kurallarına uygun yazılar yazdıklarını gözlemlemiştir. Yazılarındaki cümlelerin anlaşılır cümleler olduğunu ve öğrencilerin sade bir dil kullandıklarını ifade etmiştir. Fakat araştırmacının günlüğünde yer alan “Öğrenciler yazılarında noktalama işaretlerine dikkat etmekte fakat yazılarındaki cümle ve paragraflar genel olarak düşüncelerinin akışına uygun

olmuyor. Yazdıkları cümleler çok karışık ve anlaşılması güç” ifadesi, araştırmacının gözlemlerinin gözlemci öğretmenin gözlemleriyle çeliştiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmamızın bulguları alanyazındaki “ÖDSG Modeli”ne ve eleştirel yazmaya dair yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılıp benzer ve farklı yönleri ortaya konularak tartışılmıştır. Son olarak yapılan tartışma ve sonuçlar neticesinde araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öntest ve sontest verilerine ilişkin yapılan analizlerde “ÖDSG Modeli”nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini geliştirdiği yönünde olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Sontest ve kalıcılık testi verilerine ilişkin yapılan analizlerde ise “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan etkinliklerin eleştirel yazma eğitiminde kalıcılığa katkı sağladığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, “ÖDSG Modeli”nin ilkökul öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerine olan etkisinin incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Fakat alanyazında “ÖDSG Modeli”nin ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisinin incelendiği araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür. Bu sebeple çalışma sonuçları, bu araştırmaların sonuçları ile yazma becerisi özelinde karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları Uygun (2012) tarafından gerçekleştirilen ve ÖDSG Modelinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında, yazılı anlatımlarında ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinde olumlu bir etki meydana getirdiği sonucuna ulaştığı çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca her iki araştırmada da “ÖDSG Modeli” ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine kalıcı bir etki yaptığı tespit edilmiştir. Bu sebeple Uygun’un araştırmısından elde ettiği sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Benzer şekilde Can (2016) bir çalışmada ÖDSG Modeline dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma düzeylerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma öz yeterliklerine olumlu yönde katkılar sağladığına yönelik sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Sarıkaya (2019) bir çalışmada, öz düzenleme davranışlarının sergilendiği yazma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performanslarını artırmada etkili olduğu, meydana gelen değişimin kalıcılığa etkisinin güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Zumbrunn ve Bruning (2012) yapmış oldukları bir çalışmada ÖDSG Modeliyle gerçekleştirilen eğitimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmalarında ÖDSG Modelinin kalıcılığa yönelik de olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalarının sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde “ÖDSG Modeli”nin tasarlayıcılarının modelin etkililiği ile ilgili yaptıkları çalışmalara yer verilmesi ve bu çalışmaların sonuçlarının araştırma sonuçları ile karşılaştırılması önem arz etmektedir. Bu sebeple Graham, Harris ve Mason (2005) tarafından “ÖDSG Modeli” ile gerçekleştirilen yazma eğitiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçları değerlidir. Çalışmada, “ÖDSG Modeli”nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı, “ÖDSG Modeli” ile gerçekleştirilen yazma çalışmaları sonunda öğrencilerin yazdıkları yazıların nitelik açısından yeterli seviyede olduğu ve yazılarındaki ikna edici unsurların yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda, “ÖDSG Modeli”nin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen yazma eğitimi için uygun ve faydalı bir model olduğu sonucuna yer verilmiştir. Bu sonuç, araştırmadaki “ÖDSG Modeli”nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini geliştirdiği sonucu ile yazma özelinde örtüşmektedir.

Harris, Graham ve Mason (2003) “ÖDSG Modeli”nin özel gereksinimleri olan ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisini inceledikleri araştırmalarında “ÖDSG Modeli”ne yönelik hazırlanan strateji talimatları doğrultusunda, öğrencilerin yazmaya karşı güdülenerek tek cümlelik yazılardan paragraflar yazmaya başladıklarını belirlemişlerdir. Araştırmanın sonunda elde edilen, “ÖDSG Modeli”nin öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığı ve öğrencilerin süreç içerisinde yazma becerilerinin gelişme gösterdiği sonucu, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, “ÖDSG Modeli” ile gerçekleştirilen yazma uygulamalarının ilkökul tüm sınıf kademelerindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Alanyazındaki söz konusu çalışmaların ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle “ÖDSG Modeli”ne yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine ve çalışmanın öngörülen amaçlarına uygun olarak planlanması durumunda, ilkökul tüm sınıf kademelerindeki öğrencilerin genelde yazma becerilerini özelde ise eleştirel yazma becerilerini geliştirebileceği ve kalıcılığa yönelik olumlu bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada uygulama süreci boyunca elde edilen nicel verileri daha iyi açıklayabilmek için nitel araştırmalarda önemli bir yer tutan gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmış, veriler bu tekniklere uygun araçlarla toplanmıştır. Bu bölümde

bu veri toplama araçlarından elde edilen verilere yönelik sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmada uygulama öncesi gerçekleştirilen gözlemler neticesinde, uygulama sürecinin başından itibaren öğrencilerin yazma materyalleri olan defter, kalem, silgi ve kalemıraş gibi araç gereçleri hazır bulundurdıkları, öğrencilerin yeni bir etkinliğe başlamadan önce araştırmacının bir önceki etkinlik ile ilgili sorularına cevap verebildikleri, öğrencilerin uygulama süreci boyunca genel olarak derslere istekli gelerek etkinliklere aktif olarak katıldıkları ve uygulama sürecine motive oldukları gibi bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Vansteenkiste, Matos, Lens ve Soenens (2007) bir hedefi gerçekleştirmeye motive olan öğrencilerin, onlara yardımcı olacağına inandıkları öz düzenleyici öğrenme etkinliklerine dâhil olduklarını vurgulamaktadır. Bandura (1994) bir işe motive olan ve öz yeterliliği yüksek bireylerin bir amaca yönelik motivasyonlarının sağlandığında belirli bir görevi istenilen seviyede başarmak için gerekli eylemleri düzenlediklerini ve hazırlık yaptıklarını belirtmektedir. Bu kapsamda araştırmadaki çalışma grubu öğrencilerinin de uygulama sürecine motive oldukları ve öğrencilerin sürecin başından itibaren derslere hazırlıklı gelerek etkinliklere aktif olarak katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, alanyazındaki çalışmalarda öz düzenleme yaklaşımı ile ilgili vurgulanan motivasyon ve öz yeterlilik kavramlarının, uygulama süreci boyunca çalışma grubunda gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırmada öz düzenlemeli becerilerle ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin ilgilerini çekerek öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Nitekim alanyazın incelendiğinde, öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığı ile ilgili çalışmaların (Çiltaş, 2011; Tonguç, 2013; Yağlı, 2014; Zimmerman, 2002) mevcut olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki bu tespitler ile araştırmadan elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Araştırmada kullanılan “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan etkinliklerin ve zenginleştirilmiş konu içeriklerinin dersleri geleneksel, alışagelmış ders işlenişinin dışına çıkardığı ve böylece öğrencilerin ilgilerini çekerek öğrencileri derse yönelik motive ettiği söylenebilir.

Araştırmada uygulama sürecine yönelik gerçekleştirilen “ÖDSG Modeli”nin aşamaları ile ilgili gözlemler neticesinde, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirildiği, belirlenen stratejilerin desteklendiği ve bağımsız performans sergilendiği aşamalarda güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. “ÖDSG Modeli”nin amacının ve faydalarının tartışıldığı, stratejinin modellendiği ve stratejinin akılda tutulmaya çalışıldığı aşamalarda ise öğrencilerin zorlanmadıkları ve keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin güçlük yaşadıkları boyutlar incelendiğinde bu boyutların öğrencilerin ön bilgilerinin yoklandığı, bağımsız yazma performansının gerçekleştirildiği ve artık eleştirel yazıların yazıldığı aşama olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin daha önce “ÖDSG Modeli” ile ilgili deneyimlerinin olmamaları, bu model ile ders işlemeye alışkın olmamaları ve bu aşamaların yoğun bir yazma süreci gerektirmesi gibi sebepler öğrencilerin bu aşamalarda zorlanmalarına gerekçe olarak gösterilebilir. Nitekim odak grup görüşmelerinde öğrencilerin “ÖDSG Modeli”nin bu aşamalarında güçlük yaşadıklarını belirten ifadeleri, bu gerekçe ile örtüşmektedir.

“ÖDSG Modeli”nin amacının ve faydalarının tartışıldığı, stratejinin modellendiği ve stratejinin akılda tutulmaya çalışıldığı aşamalarda ise öğrencilerin zorlanmamalarının sebebi olarak, uygulama sürecinde öğrencileri rutin ders işlenişinin dışına çıkaran ve öğrencileri derste aktif kılan “ÖDSG Modeli”ne ait etkinliklerin yer almasının olabileceği söylenebilir. Nitekim Friedlander, Graham, Harris ve Mason (2014, s.16) ve Can’ın (2016, s.32) bu aşamaların stratejinin en keyifli ve eğlenceli aşamaları olduğunu ifade etmeleri bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmada eleştirel yazmanın boyutlarının aktarılması ile ilgili gerçekleştirilen gözlemler neticesinde, öğrencilerin eleştirel yazmanın kanıt sunma ve ikna etme, çok yönlü düşünme, sorgulama ve nesnellik boyutlarını kavrayarak güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel yazmanın tutarlık, açıklık ve akıcılık, şekil/biçim boyutlarında ise zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin eleştirel yazmanın bazı boyutlarında zorlanmalarının sebepleri arasında ilkökul öğrencilerinin genel olarak yazma çalışmalarında zorlanmaları gösterilebilir. Çünkü alanyazında yazma becerisinin diğer dil becerilerinden sonra kazanılması ve diğer dil becerileri arasında en karmaşık olanı olması sebebiyle ilkökul öğrencilerinin yazma çalışmalarında zorlandıklarını vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Calp, 2010; Coşkun, 2014; Demirel & Şahinel, 2006; Evans, 2001; Flower & Hayes, 1981; Haris, Graham & Mason, 2003; Kılınç & Tok, 2012; Tekşan, 2013). Bu çalışmalar ışığında, ilkökul öğrencilerinin yazma faaliyetlerinde yaşadıkları genel güçlüklerin eleştirel yazma etkinliklerinde de güçlük yaşamalarına sebep olmuş olabileceği söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel yazı yazarken güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri eleştirel yazma boyutları olan; kanıt sunma ve ikna etme, çok yönlü düşünme, sorgulama ve nesnellik ile ilgili alanyazın incelendiğinde (Aydın, 2019, s.89; Göçer, 2010, s.181; Karabay, 2013, s. 1736-1737; Karaca, 2019, s.22; Kılınç & Tok, 2012, s.274; Kurland, 2021; MEB, 2005, s.115; Nas, 2003, s.205; Paul & Elder, 2005, s. 40; Wallace & Wray, 2008, s.12; Yıldız vd., 2006, s.233) bu boyutların eleştirel yazmaya özgü boyutlar olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan odak görüşmeleri sonucu öğrencilerin daha önce eleştirel bir yazı yazmadıklarını ifade etmeleri, öğrencilerin eleştirel yazmanın bu boyutlarının öğrenilmesi aşamalarında güçlük yaşamalarının diğer bir gerekçesi olarak ifade edilebilir.

Ayrıca araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması aşamasında Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (2005, 2015, 2018, 2019) doğrudan eleştirel yazma ile ilgili kazanımlara ve örnek etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu tespit,

öğrencilerin eleştirel yazma eğitiminde güçlük yaşamalarının diğer bir gerekçesini oluşturabilir. Çünkü derslerin müfredat doğrultusunda işlendiği dikkate alındığında, müfredatta olmayan kazanımların derslere yansımaları beklenemez. Nitekim öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, öğrencilerin neredeyse tamamının daha önce Türkçe derslerinde eleştirel yazma çalışmaları yapmadıklarını ifade etmeleri bu görüşü desteklemektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel yazmanın zorlanmadıklarını ifade ettikleri boyutları olan tutarlık, açıklık ve akıcılık, şekil/biçim ile ilgili alanyazın incelendiğinde (Akyol, 2008, s.244; Calp, 2010, s.228; Demirel & Şahinel, 2006, s.119; Göçer, 2005, s.241; Karabay, 2013, s.754; MEB, 2018, s.34-35; Özbay, 2011, s.181; Raimes, 1983, s.6) bu boyutların diğer yazma türlerinde de kullanılan ve öğrencilerin yazma çalışmalarında aşına oldukları unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki bu çalışmalar, araştırmanın sonuçları ile örtüşmekte ve öğrencilerin eleştirel yazmanın tutarlık, açıklık ve akıcılık, şekil/biçim boyutlarında zorlanmadıkları sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada gerçekleştirilen genel gözlemler neticesinde, çalışma grubundaki öğrencilerin derslere genel anlamda düzenli olarak gelerek uygulama süreci boyunca genel olarak etkinliklere istekli bir şekilde katıldıkları, öğrencilerin tüm dikkatlerini konuyu anlamaya verdikleri, anlatılanlarla ilgili düzenli notlar aldıkları, öğrencilerin birbirleri ile iş birliği içerisinde uyumlu bir şekilde çalıştıkları, araştırmacı ile yeterli düzeyde iletişim kurdukları, öğrencilerin görevlerini zamanında ve yeterli düzeyde yaptıkları ve dolayısıyla yazma çalışmalarında başarılı oldukları gibi bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar neticesinde ÖDSG Modelinin öğrencilerin akademik yaşamlarına katkı sağladığı ve başarılı olmalarına destek olduğu sonucuna ulaşılabılır. Araştırmanın bu sonuçları, alanyazında ÖDSG Modelinin öğrencilerin akademik yönüne katkı sağladığını belirten çalışmaların sonuçları (Çiltaş, 2011; Duru, Duru & Balkıs, 2015; Thronsen, 2011) ile örtüşmektedir.

Uygulama Sürecine Yönelik Gerçekleştirilen Görüşme Sonuçları ve Tartışma

Araştırmanın çalışma grubundaki ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri neticesinde, öğrencilerin daha önce “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan etkinlikler yapmadıkları ve eleştirel yazılar yazmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Bitir ve Duran (2021a) tarafından yapılan ve ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma beceri düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma etkinliklerinde zorlandıkları ve bu etkinliklere katılırken isteksiz oldukları tespit edilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da öğrencilerin daha önce eleştirel yazma deneyimlerinin olmaması ve Türkçe derslerinde eleştirel yazılar yazmamaları gösterilmiştir. Bu ifadeler, araştırmada odak grup görüşmeleri gerçekleştirilen öğrencilerin daha önce eleştirel yazı yazmadıklarını belirttikleri ifadeleriyle paralellik göstermektedir.

Araştırmanın çalışma grubundaki ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri neticesinde, öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel yazma ile ilgili düşüncelerini ve eleştirel yazmanın kendilerine hangi yönde fayda sağladığı ile ilgili görüşlerini belirtirken eleştirel yazmanın boyutlarına yönelik kavramları kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları bu kavramların, alanyazında eleştirel yazma ile ilgili yapılan çalışmalarda (Göçer, 2010, s.181; Karabay, 2013, s.754; Karaca, 2019, s.22; Kurland, 2021; MEB, 2006, s.72; Paul & Elder, 2005, s.40; Topçuoğlu & Tekin, 2013, s.1600; Wallace & Wray, 2008, s.12) sıkça vurgulanan ve eleştirel yazmanın temelini oluşturan kavramlar olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin eleştirel yazmanın alanyazındaki boyutlarını kavradıkları ve eleştirel yazma ile ilgili temel kavramlara hâkim oldukları ifade edilebilir.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrenciler “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin kendilerine hangi yönde fayda sağladığına yönelik görüşlerini belirtirken araştırmacı tarafından hazırlanan ders planlarında yer alan “ÖDSG Modeli” ile ilgili temel ifadelerle benzer ifadeler kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları bu ifadeler, alanyazındaki “ÖDSG Modeli” ile ilgili yapılan çalışmalarda (Boekaerts, 1996; Harris, Graham & Mason, 2006; Pintrich, 2000; Uygun, 2012; Winne, 1996; Zimmerman, 2000) ÖDSG Modeline yönelik vurgulanan tanım ve kavramlarla örtüşmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ÖDSG Modeline yönelik farkındalıklarının oluştuğu söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan farklı etkinlikler yapmak istedikleri ve eleştirel yazma ile ilgili farklı eğitimlere katılmak istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, “ÖDSG Modeli” ile gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşan çalışmaların (Graham, Berninger & Fan, 2007; Uygun, 2012) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak araştırmada gözlemci öğretmen ve araştırmacı tarafından gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler, öğrencilerin eleştirel yazma eğitiminin başlarında bazı güçlükler yaşadıklarını belirtse de araştırmada etkinlik kâğıtlarından elde edilen nicel veriler öğrencilerin eleştirel yazma eğitiminde başarılı olduklarını göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak; eleştirel yazma eğitimine yönelik gerçekleştirilen uygulamaya sürecinin “ÖDSG Modeli” doğrultusunda aşamalandırılması ve etkinliklerin bu doğrultuda tasarlanması gösterilebilir. Bu doğrultuda araştırmada ÖDSG Modeliyle gerçekleştirilen eleştirel yazma eğitiminin araştırmacı ve gözlemci öğretmen tarafından etkililiği ve kalıcılığı tespit edildiği, öğrenciler tarafından ise beğenilerek kabul gördüğü ifade edilebilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlardan ve araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan yola çıkılarak bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmada ÖDSG Modeliyle tasarlanan etkinlikler, uygulama öncesi alan uzmanlarından uygunluk açısından onay almış, uygulama sürecinde araştırmacı ve gözlemci öğretmen tarafından başarılı bulunmuş ve uygulama sonrası ise öğrenciler tarafından beğenilerek kabul görmüştür. Bu kapsamda araştırmadaki ÖDSG Modeli doğrultusunda geliştirilen eleştirel yazma etkinliklerinin içerikleri zenginleştirilerek basılacak Türkçe ders kitaplarında ve tasarlanacak çeşitli öğretim materyallerinde yer alması sağlanabilir.

Ayrıca araştırma kapsamında incelenen Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (2005, 2015, 2018, 2019) ilkokul öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımların ve etkinlik önerilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme, analiz, sentez, sorgulama, tartışma gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanmayı gerektiren eleştirel yazma becerisine yönelik kazanımların, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında daha fazla yer alması gerektiği önerilebilir.

Araştırma, Aydın ili Germencik/Ortaklar bölgesinde sosyokültürel düzeyi orta seviyede öğrenci profiline sahip bir ilkokulda yürütülmüştür. Benzer çalışmalar farklı sosyokültürel düzeylerdeki öğrenci profiline sahip ilkokullarda yürütülerek “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin farklı sosyokültürel düzeylerdeki öğrenci gruplarının üzerindeki etkileri incelenebilir.

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda farklı sınıf seviyelerindeki öğrenci grupları ile çalışılarak “ÖDSG Modeli” ile tasarlanan eleştirel yazma etkinliklerinin bu sınıf seviyelerindeki etkileri incelenebilir.

Araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamalarında sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin eleştirel yazma ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları sebebiyle derslerde öğrencilere eleştirel yazılar yazdırmadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel yazma eğitiminin ilkokul öğrencilerine sağladığı katkılar göz önünde bulundurulduğunda, ilgili kurumlar tarafından müfredatın uygulayıcısı konumunda olan sınıf öğretmenlerine eleştirel yazma ile ilgili seminerler ve uygulamalı eğitimler planlanabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (7. baskı). Pegem Akademi.
- Andrew, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson Education Limited Publishing.

- Aydın, G. (2019). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Halit Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (s.73-101) içinde. Asos Yayınları.
- Bandura, A. (1994). "Self-Efficacy". In V. S. Ramachauran (Ed.). *Encyclopedia of human behaviour* (p. 71-81). Akademik Press.
- Bitir, T., & Duran, E. (2021a). Fourth grade primary school students' critical writing skill levels. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 189-198.
- Bitir, T., & Duran, E. (2021b). Development of a rubric to evaluate the critical writing skills levels of fourth-grade primary school students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, (16) 4, 255-273.
- Boekaerts, M. (1996). Self-Regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calp, M., & Calp Ş. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 429635) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Costello, P. J. (2007). *Action research*. Continuum.
- Coşkun, E. (2014). Yazma eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 49- 91) içinde. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Mustafa Sözbilir). Pegem Akademi.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çömlekçi, N. (1989). *Temel istatistik ilke ve teknikleri*. Bilim Teknik Yayınevi.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: bir eylem araştırması* (Tez No. 312583) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (7.baskı). Pegem Akademi.
- Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284.
- Evans, J. (2001). Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the elementary classroom: a reconsideration*. Heinemann.

- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Laboratory At Brown University.
- Fischer, K. L. (2002). *Learning to write in elementary school: development of self-regulated writing in six young writers* (3078253) [Doctoral dissertation, University of Maryland College Park - Maryland].
- Flower, L., & Hayes J. R. (1981). A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 387.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6b). Mc Graw-Hill International Edition.
- Friedlander, B., Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2014). *Powerfull writing strategies of all students*. Paul H. Brooks Publishing Co.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Tez No. 162974) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516–536.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of selfregulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*: Pearson Education Limited.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-Regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Harris, K. R., Schmidt, T., & Graham, S. (1997). Strategies for composition and self-regulation in the writing process. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed.). Pearson.

- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Pearson Publishing.
- Kadılar, C. (2005). *SPSS uygulamalı zaman serileri analizine giriş*. Bizim Büro Basımevi.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma akademik başarılarına ve eleştirel yazma düzeylerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 1729-1743.
- Karaca, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi Eleşkirt/Ağrı örneği* (Tez No. 546668) [Doktora tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılınc, A., & Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. Kılınc, A., & Şahin, A. (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 255-280) içinde. Pegem Akademi.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29.
- Kurland, D. (2021). *Critical Reading v. Critical Thinking*. (04.02.2021 tarihinde http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm internet adresinden alınmıştır).
- Mason, L. H., Snyder, H. K., Sukhram D. P., & Kedem, Y. (2006). TWA+PLANS Strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 50, 69-89.
- McMillian, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Longman.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1.-8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1.-8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Tez No. 461461) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ezgi Yayınevi.
- Orhunbilge, N. (2017). *Uygulamalı regresyon ve korelasyon analizi*. Nobel Yayınevi.
- Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

- Paul, R., & Elder, L. (2005). Critical thinking and the art of substantive writing (Part I). *Journal of Developmental Education*, 29(1), 40-41.
- Pintrich, P. R. (2000). *The roal of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (s. 452–502). Academic Pres.
- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi* (Tez No. 375609) [Doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: the effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12 (1), 3-17.
- Sarıkaya, İ. (2019). *Akran destekli yazmanın yazma başarısına etkisi ve öz düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi* (Tez No. 546766) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *B.G. Tabachnick, L.S. Fidell using multivariate statistics* (6nd ed.). Pearson.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. Kriter Yayınevi.
- Thronsen I. (2011). Self-Regulated learning of basic arithmetic skills: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 558-578.
- Tonguç, D. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü* (Tez No. 344307) [Doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595-1607.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Tez No. 317793) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ünal, F. T., & Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606.
- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W., & Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: the conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 771-794.

- Wallace, M., & Wray, A. (2008). *Critical reading and writing for postgraduates*. Sage Publications.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327- 353.
- Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonun başarı ile ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 108-116.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (s. 203-276) içinde. Pegem Akademi.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (p. 13-39). Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110.

Extended Abstract

In this research, it is aimed to examine the effect of the “Self-Regulated Strategy Development (SRSD) Model” on improving the critical writing skills of primary school fourth grade students. The research, which was designed in a mixed model in which quantitative and qualitative research designs were used together, was designed in the type of action research. In addition, "Single Group Pretest-Posttest Weak Experimental Design", which is one of the experimental design types, was used in the research. Data throughout the research; The critical writing scale developed by the researcher was collected through activity papers, focus group interviews with audio recordings, researcher diary and observation form. The study group of the research consisted of 21 students studying in the fourth grade of a primary school in Aydın in the 2021-2022 academic year.

Within the scope of the research, first of all, a pre-test was made to measure the readiness of the students, and then critical writing training was given to the study group with the plan and activities developed in line with the SRSD Model. The training lasted for 12 weeks and 48 lesson hours. In the first six weeks, all dimensions of critical writing were conveyed to the students with activities designed in line with the SRSD Model. At the end of the sixth week, the critical writing dimensions that the students had difficulty in understanding were determined with the "Self-Assessment

Form" and four week reinforcement trainings were given about these dimensions. In the last two weeks, the students performed independently and wrote critical articles on the determined subjects without the support of the teacher. At the end of the training, the posttest data of the research were collected by applying the same pretest form, which includes a different writing topic, to the students. At the end of the four week period following the end of the training, the permanence data of the research were obtained by applying a similar post-test form containing a different writing topic to the students. During the application, a teacher other than the researcher observed the process and the researcher took notes in a diary style about the important issues he saw during the process. Finally, the opinions of the students in the study group about the implementation process were taken by using a voice recorder with focus group interviews.

In order to determine whether there is a statistically significant difference between the pretest and posttest results after the application process, the data obtained from the research were analyzed with the SPSS 22.0 package program using the "Dependent Sample t-test". Then, in order to determine whether there is a correlational relationship between the posttest and retention tests, the data obtained from the research were analyzed with the SPSS 22.0 package program using the "Pearson Product Moments Correlation". Then, the observations regarding the implementation process were reported with the help of the observations of the observing teacher and the notes in the researcher's diary. Finally, focus group interviews were conducted in order to determine the students' views on the practice, and the data obtained from the interviews were presented by interpreting them with thematic coding technique. In addition, research data were reported through direct quotations from student statements.

Based on the findings obtained from the research, it was concluded that there was a statistically significant difference between the scores of the students in the study group from the pretest and posttest, and that the activities designed with the "SRSD Model" had a positive effect on the development of critical writing skills of primary school fourth grade students. It was seen that there was a statistically significant, positive and high level correlation between the scores of the students in the posttest and retention tests, and it was concluded that the critical writing education carried out with the activities designed with the "SRSD Model" was successful in terms of providing permanence on primary school fourth grade students. In line with the observations made in the research and the group focus interviews carried out, it was concluded that the students had difficulty in comprehending the critical writing dimensions at the beginning of the critical writing education, but the students successfully completed the education thanks to the lesson plans and designed activities in line with the stages of the SRSD Model. In addition, differences were observed in the pre- and post-application views of the students on the concepts of "critical writing" and "self-regulation". Finally, it was concluded that the students

were willing to participate in the future critical writing trainings and to do the activities designed with the SRSD Model.

As a result, it can be said that critical writing education carried out in line with the activities designed with the “SRSD Model” contributes to the development of primary school fourth grade students' critical writing skills.