



WALDMANN MODELİNİN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ*

*Elif Emine BALTA**
Şener DEMİREL****

ÖZET

Bu çalışmada, metin öğretiminde kullanılan Waldmann modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkisinin olup olmadığı belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik yapılan çalışma, deneysel desenli olup çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Fevzi Paşa İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Türkçe dersleri, deney grubunda (N=30) Waldmann modeli etkinlikleriyle metin öğretimi ve kontrol grubunda (N=30) ise geleneksel yöntem ile metin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma, ön test ve son testlerin uygulandığı haftalar da dâhil olmak üzere 11 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol grubuna “Çıkarım Yapabilme Testi” (ÇYT), “Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Düzey X” (CEDTD-X) ve uygulandı. Bu testlerden elde edilen veriler, SPSS 16.00 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde son test puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür. Yine deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde son test puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Waldmann Modeli, Okuma-Anlama, Eleştirel Düşünme

* Bu makale FÜBAP (Fırat Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri) tarafından da desteklenen ve Prof. Dr. Şener Demirel danışmanlığında Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilen “Waldmann Modeli İle Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Elazığ, 2011” adlı yayımlanmamış doktora tezinin bir bölümünden derlenerek üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Bitlis Eren Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, El-mek: elifkucuk@hotmail.com

***Prof. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: demirel63@hotmail.com

THE EFFECT OF WALDMANN MODEL ON 8th. GRADE STUDENTS' READING COMPREHENSION AND CRITICAL THINKING SKILLS

ABSTRACT

In this study, whether the Waldman Model, which is used in text education, is effective in building reading comprehension and critical thinking skills was tried to be determined. Study group of this research conducted for this goal, consists of 8th grade students of Fevzi Paşa Elementary School in Sivas Merkez in fall semester of 2010-2011 academic year. While in experimental group Turkish lessons were conducted through the instrument of text education with Waldmann model activities, the control group was given a traditional education. Experimental study lasted for 11 weeks including pre-test and post-test weeks. "Test of Inference Ability in Reading Comprehension", "Cornell Critical Thinking Skills Tests Level X" used as data collection instrument. To analyze the data, paired samples and independent samples t-test were used. In the study, significance level was accepted as 0.05. When average of reading comprehension post-test scores of the students in the experimental group and average of post-test scores of the students in the control group are compared, it was observed that reading comprehension skills of the students in the experimental group improved in significant level. When average of critical thinking post-test scores of the students in the experimental group and average of post-test scores of the students in the control group are compared, it was observed that critical thinking skills of students in the experimental group improved in significant level.

Key Words: Waldmann Model, Reading Comprehension, Critical Thinking

1. GİRİŞ

Bilgi üreten çağdaş toplum olabilmenin en temel gereksinimi, eğitilmiş bireyler yani "eleştirici ve yaratıcı, yeni buluşlar ve keşifler yapan ve toplumsal değişmeyi başlatmayı isteyen" bireylerdir. Bireylerdeki bu değişikliği hazırlamak, eğitimin yaratıcı işlevlerinden biridir (Tezcan, 1997: 188). Var olan tüm eğitim sistemleri, toplumların, eğitilmiş birey ihtiyaçlarını karşılar. Eğitilmemiş bireyler ise toplumun ilerlemesini, gelişmesini ve olumlu yönde değişmesini doğrudan engelleyici unsurlardan biridir.

Eğitilmiş hale gelmek ve doğru kararı uygulamak insanın yaşamında mutluluğu, erdemli olmayı ve ekonomik başarıyı belki garantilemez. Fakat kesin olan bir nokta vardır ki eğitim, insana tüm bu konularda daha iyi imkânlar sunar (Facione 2007, 1).

Eğitilmiş bireylerden beklenen, onların öğrendiklerini, kabul ettiklerini, karşılaştığı bilgi ve ifadeleri sorgulayabilmeleri, mantıksal çıkarımlar yapabilmeleri ve bunları günlük hayatla ilişkilendirebilmeleridir. Eğitimde, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin varlığı, bireyin bunları kazanması onun günlük hayatta olduğu gibi akademik başarılarını geliştirmede de etkilidir (Güven ve Kürüm 2006, 86; Koray vd. 2004, 2).

Turkish Studies

Tüm zihinsel faaliyetlerin temelini öncelikle okuduğunu anlama becerisi oluşturur. İnsanın, okuduğundan anlam çıkarabildiği ölçüde düşünebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Eleştirel düşünme becerisi ise üst düzey zihinsel beceriler kapsamında değerlendirilmektedir. Eleştirel düşünme ile ilgili en sık rastlanan ve akılda kalıcı tanımı Ennis'e aittir. Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi "neye inanıp ne yapılacağına karar vermeye odaklanan yansıtıcı ve akla uygun düşünme" olarak tanımlar. Mizaç, eğilim ve beceri içeren bu tanım göz önüne alınarak, eleştirel düşünmenin, pratik bir aktivite olduğu söylenebilir (Akt: Rollins, 1990: 47).

Eğitim-öğretim sürecinde, eleştirel düşünmenin sağlanması, öğrencilerin sınıf içi performansını geliştirir. Bu gelişme, konuyla ilgili argümanları ve diğerlerinin bakış açılarını anlama, bunları eleştirel değerlendirme, tam ve doğru desteklenmiş argümanlarını ve fikirlerini geliştirme ve savunmayı içerir. İş yaşamında eleştirel düşünmenin varlığı, iyi düşünebilen, iletişim becerilerine sahip, problem çözebilen, yaratıcı düşünen, bilgiyi toplayıp analiz eden, verilere göre uygun sonuçlar çıkaran ve fikirlerini açık ve etkili bir biçimde bildiren kişi olabilmenin yolunu açacaktır. Genel anlamda insanın, kendi yaşamında, bireysel zenginleşme bütünlüğe ulaşma uğruna eleştirel düşünmeyi öğrenmesi önemlidir, çünkü eleştirel düşünme, bireye hayatta kendi kendini idare etmesine, seçimlerini açıkça görebilmesine, zorlayıcı etkilere karşı özgürleşmesine ve incelenmiş yaşamlar sunmasına yardımcıdır (Chaffe, 2000: 519; Basshom ve diğ. 2002: 11).

Ülkemizde, okuduğunu anlama becerisinden eleştirel düşünme becerisine kadar tüm zihinsel faaliyetlerin önemi bilinse de, bu konulardaki hedef daha da yükseltilmelidir. Türkiye'de de, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi zihinsel verimliliğin geliştirilmesi hedeflenmelidir (Güneş, 2009: 1). Bu hedef, Türkçe dersleri üzerine temellendirilirse imkânların zenginliği başarıyı da artıracaktır. Çünkü zihinsel verimliliğin bir adımı olan düşünmenin, iletişimdeki en önemli fonksiyonu, anlamada bulunabilir. İnsan ilişkilerinde anlama, "bizi ötekine, ötekini de bize bağlayan bir köprü gibidir" (Taşdelen 2006, 174).

Anlama, temel dil becerilerinin tam ve doğru olarak kazanılmasıyla en verimli halini alacaktır. Türkçe dersi, temel dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Eğitim-öğretim süreci ilerledikçe, metinler bakımından Türkçe dersi kimlik değiştirir ve gittikçe karmaşık bir hale gelir. Temel anlama düzeyinden günlük dil üzerine kurulu olan edebi dili anlamaya kadar gider. Ayrıca öğrenci, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren şiir, masal gibi edebi türlerle de karşılaşır ki edebi metinler "anlatısal imgelerle okurun düşünsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlar" ve "çok yönlü yorum yapmaya" imkân tanımaktadır (Genç 2007, 48).

Edebi metinler, insanın kendisini, içinde bulunduğu kültürü, diğerlerini, diğer anlayışları, kültürleri, dünyayı tanıma imkânı verirken, metinlerle aktif olarak uğraşan öğrenciler için eleştirel düşünme ve okumada, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmada güçlü bir araç olarak da tanımlanabilir. Edebi metinlerle haşır neşir olan öğrenci, aktif, derinlemesine okumayı, soru sormayı, anlamayı öğrenecek ve işin en iyi tarafı, bunları yaparken eğlenecektir (Babacan 2003, 73; Tutaş 2006, 94).

Waldmann modeli, Günter Waldmann'ın, edebi metinlerin üretici anlayışına yönelik önermiş olduğu bir edebiyat öğretimi modelidir. Waldmann modeli, kuramsal açıdan "eklektik bir özellik" taşır. Hermenötik ve alımlama estetiği, bu modelin en temel dayanaklarından biridir (Tepebaşılı 2006, 607- 608). Her ikisi de, çok anlamlılığı ve bazen anlamın kapalılığını taşıyan metinlerin anlaşılma çabasına yöneliktir.

Waldmann modelinde metni, etkinlikler yoluyla kimi zaman tamamlama, kimi zaman değiştirme bazen de yazarın ucu açık bıraktığı noktaları yakalayıp kendi zihninde oluşturma

Turkish Studies

yoluyla açıklama çabası, insanın empatik bir yaklaşımla farklı zihinleri de anlama çabasıdır. Böyle bir iletişim diyalog olarak da düşünülebilir. “Diyaloga, bir başka şahsın zihinsel dünyasına girmeye yeteneği olmadan açıklama -dolayısıyla hermenötik- imkânsızdır” (Palmer 2008, 118).

Waldmann, modelinde biri ön aşama olmak üzere beş aşamadan oluşan toplam 166 strateji önermiştir. Aşamalar ana hatlarıyla şöyle tanımlanabilir:

Ön aşama: Waldmann modelinin 1. aşamasından önce ve hazırlık türünde etkinlikleri kapsar. Ön aşamada öğrencinin işlenecek metne ısınması için yapabileceği yaratıcı etkinlikleri içerir. Öğrenci bu alıştırmalar yardımıyla metinle hazırlıksız bir şekilde karşılaşmaz, konuyla ilgili kendi ön anlamalarını oluşturabilir ve konuya hazır duruma gelebilir (Waldmann 2007, 91).

Birinci Aşama: Öğrencinin edebi oyunlardan sonra metinle ilk karşılaşmasıdır. Waldmann bu aşamayı 8 farklı okuma kapsamında zengin alternatiflerle oluşturmuştur. Metnin aktif dinlenmesi/izlenmesi, metnin aktif okunması, metnin görselleştirilerek okunması, metnin tahmin edilerek okunması, değiştirilmiş metinlerin aktif ve/veya üretici okunması, değiştirilmiş metinlerin yeniden oluşturularak okunması, karıştırılmış metinlerin yeniden oluşturularak okunması, eksiltilmiş metinlerin tamamlanarak okunması (Waldmann, 2007) gibi farklı etkinlikleri içerisinde barındırır ve eğitimciye metne ve sınıf seviyesine göre seçme imkânı sağlar. Metnin önce öğretmen sonra öğrenciler tarafından okuması yerine öğrencilerin farklı okumalarla “metinle söyleşmesi” (Sayın, 1999) bu aşamada başlar.

İkinci Aşama: Bu aşama, edebi metinlerin üretici somutlaştırılması adı ve kapsamında oluşturulmuştur. Waldmann bu aşamayı beşe böler. Bunlar: Metinlerin canlandırılarak somutlaştırılması, metinlerin görsel somutlaştırılması, metinlerin konusunun somutlaştırılması, metin kahramanlarının somutlaştırılması, metin zaman ve mekânının somutlaştırılmasıdır (2007, 73-76).

Üçüncü Aşama: Bu aşama, metinlerin üretimsel değiştirilmesi temelindeki etkinlikleri kapsar. Metinlerin konusunun değiştirilmesi, metin kahramanlarının değiştirilmesi, metnin zaman ve mekânlarının değiştirilmesi, ayrıca şiir, anlatı ve drama türlerinde farklı boyutlandırılan, metinlerde dilin değiştirilmesi ve metin türünün değiştirilmesi şeklinde beşe ayrılır (Waldmann 2007, 76-81).

Dördüncü Aşama: Edebi metinlerle üretimsel tartışmalar, çalışmalar olarak adlandırılmış olan bu son aşama, metinlerin genel anlayışlarının üretici sunumu, metinlerin biçiminin yeniden oluşturulması, metinlerin güncelleştirilmesi, metinlerin karşıt bir kavramla yeniden biçimlendirilmesi başlıklarından oluşmaktadır. Bu aşamada, öğrencinin derse veya daha belirleyici olursa metne “kızgınlığını göstermesi” (Waldmann 2007, 81-84, 90) amacından ziyade, metni anlama sürecinde işe katılması amacı vardır.

Modelde, ek niteliğinde serbest çalışma etkinlikleri de bulunmaktadır. “Metin biçimi veya içeriğine göre yazma”, “fantastik yönergelere ve resimlere göre yazma” ve “edebi metinlerin ortaklaşa yazılması” (Waldmann 2007, 84) olarak planlanmıştır. Söz konusu etkinliklerden birincisi tür ve içerik bilgisini kuvvetlendirmeye, ikincisi hayal güçlerini kullanarak yazmaya, üçüncüsü ise işbirlikli çalışma, grup çalışması gibi yöntemlere katkı sağlayacak türdendir.

Eğitsel etkinliklerin düzenlenmesinde önem verilmesi gereken “öğrencileri aynılaştırmak yerine yazın ürünleri aracılığıyla farklı farklı iç yolculukları yapmalarına olanak tanımaktır. Her öğretim sürecinde olduğu gibi yazın öğretimini de belli bir dizge içinde yürütebilmek için alıştırmalar ya da etkinlikler, metinden metine farklılıklar gösterse de, metin öncesi çalışmalar, metnin üzerinde çalışmalar ve metin sonrası çalışmalar gibi aşamaları izlemek uygundur” (Polat, 2006). Bu açıdan, Waldmann modeli çeşitli etkinlikleri ve zengin öğrenme ortamlarını sağlar.

Turkish Studies

Waldmann'ın önerdiği üretici yollarla edebiyat öğretimi, öğrencinin etkin olmasını, sürekli çalışan bir zihni yapısının olmasını gerekli kılan bir modeldir. Bu yüzden öğrencinin/çocuğun zihni yapısının bilinmesi gereklidir. Çocuğun zihinsel yapılarının niteliklerini ve gelişimini en iyi belirleyenlerden biri Piaget'tir. Piaget, öğrenmede zihinsel sürecin gelişimlerinin, özelliklerinin ve boyutlarının ön plana alınmasının önemli olduğu görüşündedir. Ayrıca o, öğrencinin aktif olması, zihin yapılarını yenilemeleri gerektiğini öğrencinin entelektüel gelişimi ile bağdaştırarak açıklamıştır (Charles, 2003).

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Waldmann'ın geliştirdiği ve önermiş olduğu, üretim yoluyla edebiyat öğretimi modeliyle gerçekleştirilen edebi metin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin olup olmadığını araştırmaktır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, “değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmek” (Büyüköztürk ve diğ. 2010, 191) amaçlı olan deneysel model üzerine kuruludur. Deney grubuna Waldmann modeli ile metin öğretimi, kontrol grubuna ise geleneksel metin öğretimi yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı, güz yarıyılında, Sivas ili merkez ilçesinde bulunan, Fevzi Paşa İlköğretim Okulu, 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olmasının en önemli nedeni, bu öğrencilerin edebiyat öğretimine hazırlık düzeyinde olmalarıdır. Kümeleme analizi sonucunda gruplanan öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının her biri 30 kişiden oluşmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Deney ve kontrol gruplarına, okuduklarından anlam çıkarabilme becerilerini ölçmek amacıyla “Çıkarım Yapabilme Testi”; eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için ise “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” uygulanmıştır.

Çıkarım Yapabilme Testi, 1987’de Linda Phillips ve Cynthia Patterson tarafından oluşturulmuş, Phillips tarafından yapılandırılmış cevap versiyonu 1988’de düzenlenmiş olup bu çalışmada 1988 versiyonu kullanılmıştır. Çıkarım Yapabilme Testi, nicel ve nitel yönü barındıran okuma-anlama ve eleştirel düşünme becerilerini sınanan bir testtir. Bu yönleriyle test, geniş kapsamlı ve işlevsel özellikler taşır. Test, üç farklı temada geliştirilmiş dokuz paragrafa ait toplam 36 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun dört şıkkı vardır. Bu şıklara verilen cevaplar, yönergede de belirtilen yeterlilik ölçütlerine göre 0 ila 3 arasında puanlandırılır.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, Ennis ve Millmann tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir. Test, Akar (2007) tarafından “İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri” başlıklı doktora çalışması için Türkçeye uyarlanmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testi, uzay macerasını konu alan, dört bölümden oluşan bir hikâye türündedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 16 istatistik paket programıyla bağımlı ve bağımsız gruplar t testi yapılarak çözümlenmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde, araştırma çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle verilerinin ön analizine ilişkin bulgulardan, daha sonra okuduğunu anlama daha sonra eleştirel düşünme becerilerine ilişkin bulgulardan bahsedilmiştir.

4.1. Araştırma Verilerinin Ön Analizine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, uygulanan testlerde denk başarı göstermeleri, elde edilecek bulgulara daha net ve sağlıklı yorum getirebilmede büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple öncelikle, deney ve kontrol gruplarının “Çıkarım Yapabilme Testi” ve “Cornell Eleştirel Düşünme Testi”ne ait ön test puanları karşılaştırılmış ve ortaya çıkan sonuçlar bunlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| Ölçüm | Gruplar | N | \bar{X} | S | t | p |
|-------|---------|----|-----------|------|-------|------|
| ÇYT | DG | 30 | 74.20 | 7.87 | 1.195 | .237 |
| | KG | 30 | 71.70 | 8.33 | | |
| CEDTX | DG | 30 | 38.00 | 5.74 | 0.555 | .581 |
| | KG | 30 | 37.17 | 5.90 | | |

p<.05 sd: 58

Tablo 1’de, deney ve kontrol grubunun ÇYT ön test uygulamasından aldıkları puanların, bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun ortalaması (\bar{X} =74.20) kontrol grubunun ortalamasından (\bar{X} =71.70) yüksek olmakla birlikte, t testi sonuçlarına göre (t=1.195) puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık mevcut değildir (p>.05). Yine tabloda, deney (\bar{X} =38.00) ve kontrol (\bar{X} =37.17) gruplarının CEDTX ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. İki grup arasında ortalamalar üzerinden karşılaştırma yapılarak, anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemeye yarayan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında (t=0.555), gruplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır (p>.05).

4.2. Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Bulgular

Tablo 2. Deney Grubu ÇYT Ön Test ve Son Test Ortalamaları ile Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

| Test Türü | N | \bar{X} | S | r | t | p |
|-----------|----|-----------|------|------|------|------|
| Ön test | 30 | 74.20 | 7.86 | 0.56 | 3.73 | .001 |
| Son test | 30 | 78.63 | 4.38 | | | |

p<.05 sd: 29

Tablo 2’de, deney grubunun ÇYT ön test (\bar{X} =74.20) ve son test (\bar{X} =78.63) ortalamaları ile bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlardan da anlaşıldığı üzere, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası bahsedilen testten aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{29} = 3.73$, p<.05.]. Bu

sonuçlara bakılarak, deneysel uygulamanın, deney grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı derecede olumlu yönde etkilemiş olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Kontrol Grubu ÇYT Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

| Test Türü | N | \bar{X} | S | r | t | p |
|-----------|----|-----------|-------|------|-------|-------|
| Ön test | 30 | 71.70 | 8.33 | 0.08 | 0.808 | 0.674 |
| Son test | 30 | 69.80 | 10.50 | | | |

p<.05 sd: 29

Tablo 3'te kontrol grubunun, ÇYT ön test ve son test ortalamaları ile bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması $\bar{X} = 71.70$ iken son test puan ortalaması $\bar{X} = 69.80$ 'e düşmüştür. Kontrol grubu öğrencilerin puanları düşmüş olmakla birlikte bu fark, t testi sonuçlarına göre anlamlı değildir [$t_{29}=0.808$, $p>.05$].

Tablo 4. Grupların ÇYT Son Test Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | t | p |
|---------|----|-----------|-------|-------|-------|
| DG | 30 | 78.63 | 4.38 | 4.250 | 0.000 |
| KG | 30 | 69.80 | 10.50 | | |

p<.05 sd: 58

Tablo 4'te deney ve kontrol grubunun ÇYT son test uygulamasından aldıkları puanların, bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 78.63$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 69.80$) yüksek çıkmıştır. Grupların bu puanlarında, t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık mevcuttur [$t_{58} = 4.25$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, deney ve kontrol grubunun son test eleştirel düşünme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Başka bir deyişle, deneysel uygulama, deney grubundaki öğrencilerin okuduklarından anlam çıkarabilme becerilerini, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, okuduklarından anlam çıkarabilme becerilerinden anlamlı fark sağlayacak biçimde değiştirmiştir.

4.3. Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Bulgular

Tablo 5. Deney Grubu CEDTX Ön ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

| Test Türü | N | \bar{X} | S | r | t | p |
|-----------|----|-----------|------|------|------|------|
| ÖT | 30 | 38.00 | 5.74 | 0.53 | 3.86 | .001 |
| ST | 30 | 41.73 | 5.16 | | | |

p<.05 sd: 29

Tablo 5'te deney grubunda bulunan öğrencilerin CEDTX ön ve son test ortalamaları ve bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin CEDTX ön test ($\bar{X} = 38.00$) ve son test ($\bar{X} = 41.73$) puanları arasında üç puanlık bir fark bulunmaktadır. İstatistiksel anlamda ise CEDTX'den alınan puanlar arasında anlamlı bir fark

bulunmaktadır [$t_{29} = 3.86$, $p < .05$]. Bu anlamlı farklılık, son test lehinedir. Böylece yapılan uygulamanın deney grubundaki öğrencilerin CEDTX puanlarını artırdığı söylenebilir.

Tablo 6. Kontrol Grubu CEDTX Ön ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

| Test Türü | N | \bar{X} | S | r | t | p |
|-----------|----|-----------|------|------|-------|-----|
| Ön test | 30 | 37.17 | 5.89 | 0.69 | 1.994 | .56 |
| Son test | 30 | 35.37 | 6.61 | | | |

$p < .05$ sd: 29

Tablo 6'da, kontrol grubunun ön test ve son test CEDTX ortalamaları ve t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi kontrol grubunun ilk testte ($\bar{X} = 37.17$) olan CEDTX puan ortalaması, son testte ($\bar{X} = 35.37$) olmuştur. Bu puan düşüşüne rağmen, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{29} = 1.994$, $p > .05$].

Tablo 7. Grupların Son Test CEDTX Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | t | p |
|---------|----|-----------|------|------|------|
| DG | 30 | 41.73 | 5.16 | 4.16 | .000 |
| KG | 30 | 35.37 | 6.61 | | |

$p < .05$ sd: 58

Tablo 7'de, deney ve kontrol grubunun CEDTX son test puan ortalamaları ve t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda yer alan sonuçlara göre, deney grubu CEDTX son test puanı ($\bar{X} = 41.73$) ile kontrol grubu CEDTX son test puanı ($\bar{X} = 35.37$) arasında sayısal açıdan ön testte bulunan farktan daha yüksek oranda bir fark vardır. Görülen bu fark istatistiksel bakımdan da anlamlıdır [$t_{58} = 4.16$, $p < .05$]. Bu bulguya göre eleştirel düşünme becerilerini ölçen CEDTX'de, deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 8. Deney Grubu ile Kontrol Grubu CEDTX Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanları

| Boyutlar | Gruplar | N | \bar{X} | S | t | p |
|--|---------|----|-----------|------|-------|------|
| Tümevarım | DG | 30 | 13.63 | 3.06 | .885 | .380 |
| | KG | 30 | 12.83 | 3.88 | | |
| Gözlemlerin ve Kaynakların Güvenirliği | DG | 30 | 12.23 | 2.06 | 3.078 | .003 |
| | KG | 30 | 10.26 | 2.82 | | |
| Tümdengelim | DG | 30 | 9.90 | 1.84 | 4.952 | .000 |
| | KG | 30 | 7.36 | 2.10 | | |
| Varsayımları tanımlama | DG | 30 | 5.73 | 1.74 | 1.819 | .074 |
| | KG | 30 | 4.90 | 1.80 | | |

$p < .05$ sd: 58

Turkish Studies

Tablo 8’de, deney ve kontrol gruplarının CEDTX’in alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırması görülmektedir. Buna göre, tümevarım boyutunda, deney grubu puan ortalaması $\bar{X} = 13.63$, kontrol grubu puan ortalaması $\bar{X} = 12.83$ ’tür. Buna göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{58}=.885$, $p>.05$]. Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği boyutunda, deney grubunun puan ortalaması $\bar{X} = 12.23$, kontrol grubunun puan ortalaması ise $\bar{X} = 10.26$ ’dır. Gruplar arasında, ortalama bakımından olan fark, istatistiksel bakımdan da anlamlı bulunmuştur [$t_{58}=3.078$, $p<.05$]. Tümdengelimi boyutunda puan ortalaması $\bar{X} = 9.90$ olan deney grubu ile puan ortalaması $\bar{X} = 7.36$ olan kontrol grubu arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir [$t_{58}=4.952$, $p<.05$]. Varsayımları tanıma boyutunda ise deney grubunun ortalaması $\bar{X} = 5.73$, kontrol grubunun puan ortalaması ise $\bar{X} = 4.90$ olup birbirine yakındır. Bu sonuçlara göre, gruplar arasında, varsayımları tanıma boyutu son test puanları bakımından, istatistiksel anlamda, anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{58}=1.819$, $p>.05$]. Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği ile tümdengelimi boyutlarında deney grubu öğrencilerinin istatistiksel bakımda anlamlı olacak düzeyde başarı gösterdikleri söylenebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Düşünme, metin ve anlamının, birbirleriyle olan ilişkisi üzerine kurulu olan bu çalışmada, bu alanları içerecek bir modeli keşfetmek, denemek amaçlanmıştır. Waldmann modeli, edebi metinlerin incelenmesini zevkli kılma, öğrencilerin edebi anlayışlarını geliştirme ve bir öğrenme alanı için olumlu tutum geliştirme, o alanda sağlanacak başarıyı yükselteceği düşüncesi ile bir anlamda olumlu tutumlar geliştirmesi hedeflerini taşımaktadır.

Metin öğretiminde Waldmann modelinin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubunun Çıkarım Yapabilme Testi ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanları açısından, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. O zaman denebilir ki Waldmann modeli, öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiştir.

Metin öğretiminde Waldmann modelinin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubunun, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test toplam puanları kontrol edildiğinde, son test toplam puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Testin alt boyutları incelendiğinde, tümevarım ve varsayımları tanıma boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat gruplar arasında, gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği ile tümdengelimi boyutlarında farkın olduğu fakat bu anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğrencilere, sadece son test olarak uygulanan Çıkarım Yapabilme Testi’nin düşünme boyutunu ölçmek amacıyla yapılan sözlü görüşmelerde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin puanları karşılaştırıldığında, istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. O zaman denebilir ki Waldmann modeli, öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiştir.

Tüm bunlara göre Waldmann modeli ile yürütülen metin öğretiminin, öğrencilerin,

1. Okuduklarını anlama becerilerini geliştirmiş olduğu,
2. Eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutların tümünde artış sağladığı; bu artışın gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği ve tümevarım boyutlarında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olduğu, tümdengelimi ve varsayımları tanıma boyutlarındaki farkın ise istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Waldmann modeli de, okuma-anlama becerilerine katkısı olacağı düşünülen modellerden biridir. Bu model, edebî metinlerin öğretimi amacıyla geliştirilmiş olsa da birçok alana uyarlanabilecek esneklik ve zenginliktedir.

Waldmann modelinin geliştirilmesindeki temel dayanaklardan biri olan alımlama estetiği, okuru aktif hale getireceği söylenebilir. Eğitimsel bağlamda, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesinde büyük etkisi olmuştur. Bu sebeple, Waldmann modelinin etkililiğinin sebeplerinden biri, modelin etkin öğrenme yaklaşımının bileşenlerini kapsamına bağlanabilir.

Metni anlama, metinden çıkarım yapabilmek, okuma-anlamada başarı olmaktır. Diğer dersler için erişî, akademik başarı olarak düşünülen kavramları Türkçe derslerinde en doğru ve tam olarak çıkarım yapabilmek becerisi açıklamaktadır. Üretici etkinliklerle edebiyat öğretimi temelli bu model, metni doğru ve tam anlayabilme için çeşitli etkinliklerle metnin içine girmeye çalışır. Türkçe dersi programı yakın zamanda değişmiş olsa da, çalışma kitaplarındaki metin inceleme yöntemine bakıldığında köklü bir değişiklik görülmemiştir.

Waldmann modelinin diğer metin incelemelerinden en büyük farkı, bu modelde öğrencinin “ön bilgi”lerinin önemli olmasıdır. Ön uygulama aşamasında ve üretme aşamasında, öğrencinin ön bilgilerini kullanması gerekmektedir. Öğrenciler, yapacakları alıştırmalar yoluyla bu bilgileri, deneyimleri nasıl kullanacaklarını öğreneceklerdir. Yine bu da modelin etkililiğinin sebeplerinden biri olarak gösterilebilir. Bilgileri transfer edebilme becerisi, metinler arası okumayı akla getirir ki deneysel uygulama esnasında öğrencilerin fikir, zihin, duygu alışverişleri yoğun olmuştur. Okuma-anlama becerilerindeki başarının bir kısmını bu konuya bağlamak mümkündür.

Waldmann modeli, öğrenci merkezlilik üzerine kuruludur. Burada metinlerin ne söylediği değil, öğrencinin metinlerden ne anladığı önemlidir. Hatta daha da ileri gidilerek, öğrencinin metni yeniden üretmesi istenir. Bu, metin inceleme yöntemi, deneysel uygulamada kullanılmış ve eleştirel düşünmeye geleneksel yöntemden daha fazla katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Eleştirel düşünmenin, Waldmann modeli yoluyla artış göstermesinin sebeplerinden bir diğeri de etkinliklerin, öğrencilere

1. Kendilerini yazarın yerine koymalarına,
2. Kendilerini arkadaşının yerine koymalarına,
3. Öz değerlendirme yapabilmelerine,
4. Arkadaşları tarafından eleştirilmelerine imkân tanıyan ortamları hazırlamasıdır.

Bu sonuçlara, Waldmann modelinin işbirlikli öğretimi, grup çalışması gibi birçok öğretim yöntem ve tekniklerini içeren bir model olmasının da etkisi olmaktadır. Bu çalışma sonuçlarına dayalı olarak, Waldmann modeli ile metin öğretiminin, zihni faaliyetleri de olumlu yönde etkilediği de göz önüne alınırsa, eğitim öğretimin her kademesine uygulanması veya en azından uyarlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AKAR, Cüneyt, **İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007.
- BABACAN, M, “Orta Öğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dersi Sınav ve Ödevleri Çerçevesinde Durumu”, **Dil Dergisi**, 122, 2003, 61-74.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/3, Summer, 2012

- BASSHOM, Gregory vd., **Critical Thinking a Student's Introduction**. USA: The McGraw-Hill Company, New York 2002.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener vd., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Yayınevi, Ankara 2010.
- CHAFFEE, John, **Thinking Critically**. Houghton Mifflin Company, Boston 2000.
- CHARLES, Carol M, **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri**, Çev: Gülten Ülgen, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003.
- FACIONE, P. A. (2007), Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. (<http://www.aacu.org/meetings/pdfs/criticalthinking.pdf>) (ET. 20.12.2011)
- GENÇ, Hanife N, "Betik Türleri ve Okuma". **D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8, 2007, 45-51.
- GÜNEŞ, Firdevs, "Zihinsel Verimlilik". **Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi**, 242, 2009, 14-17.
- GÜVEN, Meral ve KÜRÜM, Dilruba, "Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış", **Sosyal Bilimler Dergisi**, 6/1, 2006, 75-89.
- KORAY, Özlem, YAMAN, Süleyman ve ALTUNÇEKİÇ, Alper, "Yaratıcı ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Laboratuvar Yönteminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Problem Çözme ve Laboratuvar Tutum Düzeylerine Etkisi", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- PALMER, Richard E, **Hermenötik**. Çev: İbrahim Görener, Ağaç Kitabevi, İstanbul, 2008.
- PHILLIPS, Linda M. (1988). **The Desing and Development of Phillips-Patterson Test of Inference Ability in Reading Comprehension**. Institute for Educational Research and Development Memorial University of Newfoundland.
- POLAT, Tülin, "Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi". **Mili Eğitim Dergisi**, 34(169), 2006, 18-24.
- ROLLINS, Timothy J, "Levels of Critical Thinking of Secondary Agriculture Students". **Journal of Agricultural Education**. 31 (3), 1990, 47-53.
- SAYIN, Şara, **Metinlerle Söyleşi**, Multilingual, İstanbul 1999.
- TAŞDELEN, Vefa, "Biyografi Ötekine Yolculuk". **Milli Eğitim Dergisi**, 35(172), 2006, 8-16.
- TEPEBAŞILI, Fatih, "Edebiyat Öğretiminde Waldmann Modeli", **VI. Dil, Yazın, Değiş bilim Sempozyumu**, 1-2 Haziran 2006. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- TEZCAN, Mahmut, **Eğitim Sosyolojisi**, Yayınevi belirtilmemiş, Ankara 1997.
- TUTAŞ, Nazan, "Critical Thinking through Literature". **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, 46 (1), 2006, 93-110.
- WALDMANN, Günter, **Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht**. Hohengehren: Schneider Verl, 2007.