

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARILARI, BİLİŞ ÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİ,
DÜŞÜNME STİLLERİ VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

DOKTORA TEZİ

Berfu KIZILASLAN TUNÇER

**ÇANAKKALE
Şubat, 2013**

TAAHHÜTNAME

Doktora Tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları, Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri, Düşünme Stilleri ve Tutumları Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

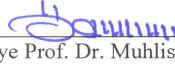
07/02/2013

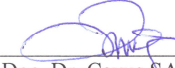
Berfu KIZILASLAN TUNÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

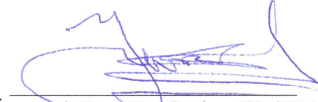
Berfu KIZILASLAN TUNÇER'e ait Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları, Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri, Düşünme Stilleri ve Tutumları Arasındaki İlişkiler adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Dalı **DOKTORA TEZİ** olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.


Üye Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
(Danışman)


Üye Prof. Dr. Muhlis ÖZKAN


Üye Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN


Üye Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU


Üye Yrd. Doç. Dr. Gürkan ERGEN

Tez No : 10002860
Tez Savunma Tarihi : 07.02.2013


ONAY
Prof. Dr. Aziz KILINÇ

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARILARI, BİLİŞ ÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİ, DÜŞÜNME STİLLERİ VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Berfu KIZILASLAN TUNÇER

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık düzeyleri, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları belirlenerek; cinsiyet, genel not ortalaması, öğrenim durumu ve öğrenim görmekte olunan üniversite değişkenleri ile ilişkisi açıklanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyi, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını yordama düzeyi incelenmiştir.

Araştırma 2011–2012 öğretim yılı bahar yarıyılında, Adıyaman Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 3. sınıfında öğrenim gören 673 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi”, derse ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği”, düşünme stillerini belirlemek amacı ile Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Fer (2005) tarafından yapılan Düşünme Stilleri Envanteri (Thinking Styles Inventory), Biliş Üstü farkındalık düzeylerini belirlemek amacı ile Schraw ve Dennison’ın (1994) geliştirdiği Türkçe’ye uyarlaması Akın, Abacı ve Çetin

(2007) tarafından yapılan Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri ve öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

Betimsel türdeki bu araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesinde SPSS 18.0 paket programı ve LISREL 8.51 programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak, Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Kruskal Wallis, Mann Whitney U, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Tukey Testi yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının en çok yasamacı düşünme stilini tercih ettiklerini göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yürütme düşünme stili ile cinsiyet, genel not ortalaması, öğrenim durumlarına göre anlamlı fark olduğu; yasamacı ve yargılayıcı düşünme stillerinin ise bu değişkenler açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yasamacı düşünme stilini kullanma düzeylerinin öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öte yandan, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarının, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının ve biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerinin cinsiyet, genel not ortalaması ve öğrenim görmekte olunan üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermediği, öğrenim durumuna göre ise farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarının cinsiyet, genel not ortalaması, öğrenim durumu ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının ise cinsiyet, genel not ortalaması ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını yordamada İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumun düşük düzeyde etkili olduğu, biliş üstü farkındalık düzeyinin ve düşünme stillerinin ise etkili olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma yazma öğretimi, düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık, tutum, öğretmen adayı

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS' ACADEMIC ACHIEVEMENT TOWARD INITIAL READING WRITING COURSE, METACOGNITIVE AWARENESS LEVEL, THINKING STYLE AND ATTITUDES TOWARD COURSE

The aim of this study is to determine the relationship between primary school pre-service teachers' academic achievement, metacognitive awareness level, thinking style and attitudes toward teaching initial reading writing course. According to this aim, pre-service teachers' thinking styles, metacognitive awareness levels, academic achievement and attitudes toward teaching initial reading writing course were detected and their relationship between gender, cumulative grade average, teaching status and the university that they study at were stated. In addition, the prediction level of metacognitive awareness level, thinking styles and attitudes and academic achievement were investigated.

This research was carried out with third grade primary school pre-service teachers studying at Adıyaman University, Ahi Evran University, Akdeniz University, Atatürk University, Dokuz Eylül University, Giresun University and Marmara University Primary School Education Undergraduate Program in the spring term of 2011-2012 academic year.

In this research, "Initial Reading Writing Course Academic Achievement Test" developed by the researcher was used for determining primary school pre-service teachers' initial reading writing course academic achievement and "Initial Reading Writing Course Attitude Scale" developed by the researcher used for determining primary school pre-service teachers' attitudes toward initial reading writing course. Moreover, for determining thinking styles "Thinking Styles Inventory" developed by Sternberg and Wagner (1992) and adapted into Turkish by Fer (2005) and for determining metacognitive awareness level "Metacognitive Awareness Inventory" developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted into Turkish by Akin, Abacı and Çetin (2007) and for determining pre-service teachers' personal informations personal information form were used.

In this descriptive research, for developing data collecting tools explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis were undertaken by using SPSS 18.0 package

program and LISREL 8.51 program. Frequency, percentage, mean, standard deviation, Kruskal Wallis, Mann Whitney U, t-test, ANOVA and Tukey test were conducted by SPSS 15.0 package program.

The results of the research indicated that primary school pre-service teachers prefer legislative thinking style. Primary school pre-service teachers' legislative and judicial thinking styles do not differ according to gender, cumulative grade average, teaching status; while executive thinking styles differ. It was detected that primary school pre-service teachers' level of using legislative thinking style differs according to their university.

On the other hand, it was found that primary school pre-service teachers' academic achievement, attitude toward initial reading writing course and metacognitive awareness are high. There is not a significant difference in the level of pre-service teachers' metacognitive awareness in terms of gender, cumulative grade average and the university. But there is a significant difference in the level of pre-service teachers' metacognitive awareness in terms of teaching status.

It was also found that academic achievement differs according to gender, cumulative grade average, teaching status and the university that they study at. Moreover, attitudes toward initial reading writing course differ according to gender, cumulative grade average and the university. Attitudes toward initial reading writing course have a lower impact on predicting academic achievement in initial reading writing course; whereas the level of metacognitive awareness and thinking styles do not.

Key Words: Initial reading writing course, Thinking Styles, Meta Cognitive Awareness, Pre-service Teacher

ÖNSÖZ

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ile düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık düzeyleri ve ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrenme oldukça karmaşık bir süreç olup, birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerin belirlenmesi, öğrenme öğretme sürecinin geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmada, alan yazında akademik başarı ile ilgili olduğu belirlenen düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık düzeyi ve derse ilişkin tutum ile akademik başarı ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, ikinci bölümünde ise alan yazın taramasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde; araştırma modeli, örneklem ve veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Dördüncü bölüm; araştırma bulguları ve yorumları içermektedir. Araştırmanın son bölümü olan beşinci bölümde sonuçlar ve tartişma sunularak, bu sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Tez sürecinde desteklerini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL'a teşekkür ederim. Tüm sorularımı sabırla yanıtlayan, yalnızca bilimsel değil manevi anlamda da destek veren, bana her ihtiyaç duyduğumda zaman ayıran değerli hocam Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e şükran borçluyum. Ayrıca, gerek uzman görüşü için başvurduğum gerekse ölçeklerin uygulanmasında emeği geçen tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Sevgili dostlarım, Arş. Gör. Gamze SERT TEZCAN, Arş. Gör. Melike ATTILA ÇAĞATAY, Arş. Gör. Özlem ÇELEBİOĞLU MORKOÇ, Arş. Gör. Hanife ESEN ve Arş. Gör. Dr. Mine SÖNMEZ'e desteklerini esirgemedikleri ve sabırla beni dinledikleri için teşekkür ederim.

Evlatları olmaktan gurur duyduğum, bana her zaman destek olan ve onurlu bir insan olarak yetişmemi sağlayan annem Süha KIZILASLAN ve babam Halit KIZILASLAN'a minnettarım. Moralim bozulduğunda, motivasyonum azaldığında ya da mutluluğumu

paylaşmak istediğimde her yerde olursa olsun yanımda olmayı başaran canım kardeşim Mehmet Anıl KIZILASLAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca, artık bizimle olmasa da, beni izlediğini düşündüğüm, yetişmemde büyük emeğe sahip anneannem Nigar MUTLU'ya şükranlarımı sunuyorum. Ve canım eşim Kadir TUNÇER'e; evliliğin hayatı paylaşmak ve yeri geldiğinde destek vermek için kendinden daha çok eşini düşünmek olduğunu ispatladığı için minnettarım.

Berfu KIZILASLAN TUNÇER

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I - GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırma Problemi	5
1.3.1. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II - KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Düşünme Stilleri.....	9
2.1.1. Zihinsel Öz Yönetim Teorisi.....	10
2.1.2. Düşünme Stillerinin Boyutları	13
2.1.2.1. Zihinsel Öz-Yönetiminin İşlevleri.....	13
2.1.2.1.1. Yasamacı Stil	13
2.1.2.1.2. Yürütmeci Stil.....	13
2.1.2.1.3. Yargılayıcı Stil.....	14
2.1.2.2. Zihinsel Öz-Yönetiminin Biçimleri	14
2.1.2.2.1. Monarşik Stil	15
2.1.2.2.2. Hiyerarşik Stil	15
2.1.2.2.3. Oligarşik Stil.....	16
2.1.2.2.4. Anarşik Stil	16
2.1.2.3. Zihinsel Öz-Yönetiminin Düzeyleri	17
2.1.2.3.1. Bütünsel Stil.....	17
2.1.2.3.2. Parçasal Stil	17

2.1.2.4. Zihinsel Öz-Yönetiminin Kapsamı.....	18
2.1.2.4.1. İçsel Stil.....	18
2.1.4.2.1. Dışsal Stil.....	18
2.1.2.5. Zihinsel Öz-Yönetiminin Eğilimleri.....	18
2.1.2.5.1. Muhafazakâr Stil.....	19
2.1.2.5.2. Liberal Stil.....	19
2.1.3. Düşünme Stillerinin İlkeleri.....	19
2.1.4. Düşünme Stillerinin Öğrenme- Öğretme Süreci Açısından Önemi.....	21
2.2. Biliş Üstü Farkındalık.....	25
2.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi.....	33
2.4. İlgili Araştırmalar.....	35
2.4.1. Düşünme Stilleri İle İlgili Araştırmalar.....	35
2.4.2. Biliş Üstü İle İlgili Araştırmalar.....	45
2.4.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi İle İlgili Araştırmalar.....	52
BÖLÜM III - YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırma Modeli.....	55
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi.....	57
3.3.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği.....	59
3.3.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi.....	60
3.3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	64
3.4. Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri.....	67
3.5. Düşünme Stilleri Envanteri.....	68
3.6. Verilerin Toplanması.....	68
3.7. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	69
BÖLÜM IV - BULGULAR ve YORUM.....	70
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	70
4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	86
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87
4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91

4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
4.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
4.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	99
4.10. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	103
BÖLÜM V - SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	107
5.1. Sonuçlar	107
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	107
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	108
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	110
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	110
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	111
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	112
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	114
5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	114
5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	116
5.2. Öneriler	117
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	117
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	118
KAYNAKÇA.....	I
EKLER.....	XII
EK – 1. İZİN ÖRNEKLERİ	XII
EK – 2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	XVIII
EK – 2.1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	XVIII
EK – 2.2. DÜŞÜNME STİLLERİ ENVANTERİ	XIX
EK – 2.3. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ DERSİ BAŞARI TESTİ.....	XX
EK – 2.4. BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK ENVANTERİ	XXVII
EK – 2.5. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	XXIX

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Düşünme Stilleri Alt Boyutlarının Tanımlanması	11
Tablo 2. Öğretim Yöntemleri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki.....	22
Tablo 3. Değerlendirme Yöntemleri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki	23
Tablo 4. Biliş Üstü Stratejilerde Başarılı ve Başarısız Öğrenciler	32
Tablo 5. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin İçeriği	34
Tablo 6. Örneklem	56
Tablo 7. Madde analizine ilişkin veriler	58
Tablo 8. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları.....	60
Tablo 9. Maddelere İlişkin Faktör Yük Değerleri	61
Tablo 10. Üç Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri.....	62
Tablo 11. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 12. Önerilen Modelin Uyum Değerleri	64
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri	70
Tablo 14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stillerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	76
Tablo 15. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri Envanterinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normallik Sınaması.....	77
Tablo 16. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Düşünme Stilleri	78
Tablo 17. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Durumlarına Göre Düşünme Stilleri	79
Tablo 18. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre Düşünme Stilleri	80
Tablo 19. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre Düşünme Stilleri	81
Tablo 20. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Görmekte Oldukları Üniversiteye Göre Düşünme Stilleri	82
Tablo 21. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Görmekte Oldukları Üniversiteye Göre Düşünme Stilleri	83
Tablo 22. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	87
Tablo 23. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Envanterinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normallik Sınaması	87

Tablo 24. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri İle Cinsiyetlerine İlişkin T-Testi Sonuçları	88
Tablo 25. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri İle Öğrenim Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 26. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri İle Genel Not Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 27. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri İle öğrenim gördükleri üniversiteye İlişkin ANOVA Sonuçları	91
Tablo 28. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Akademik Başarıları	92
Tablo 29. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Normallik Sınaması	93
Tablo 30. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları	94
Tablo 31. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Durumlarına Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Akademik Başarıları.....	95
Tablo 32. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Akademik Başarıları.....	96
Tablo 33. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Görmekte Oldukları Üniversiteye Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Akademik Başarıları	97
Tablo 34. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarına Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları.....	98
Tablo 35. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Normallik Sınaması	99
Tablo 36. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları	100
Tablo 37. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Durumlarına Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları	100
Tablo 38. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları	101
Tablo 39. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Görmekte Oldukları Üniversiteye Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları.....	102

Tablo 40. Bağımlı Değişken ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	104
--	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Düşünme Stilleri	12
Şekil 2. Biliş Üstü Kavramının Unsurları	27
Şekil 3. Biliş Üstünün Yapısı	29
Şekil 4. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	66

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği	62
Grafik 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Görmekte Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımı.....	72
Grafik 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı	73
Grafik 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre Dağılımı	74
Grafik 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinden Almış Oldukları Notlar	75
Grafik 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Tercih Ettikleri Düşünme Stilleri.....	76
Grafik 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Akademik Başarı Testinden Almış Oldukları Puanlar	93

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, alan yazın taraması, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın geçmişten günümüze gelen bilgi ve deneyimlere ulaşip onları geliştirebilmesi, bilgi birikimini artırıp üretime katılabilmesi, kültürün çağdan çağa aktarımının yapılabilmesi ve uygarlığın gelişmesi için okuma-yazma en önemli becerilerden biridir. Uygarlık ve kültür için okuma yazmanın önemi öylesine büyüktür ki, yazının bulunmasından önceki dönemler “tarih öncesi çağlar”, yazının icadından sonraki çağlar ise “tarihi çağlar” olarak adlandırılmıştır. Okuma-yazma becerisine etkin bir şekilde sahip olan bireyler, kendi başına bilgiye ulaşabilir, ulaştığı bilgi ile yorumlar ve çıkarımlar elde ederek kendilerini geliştirebilirler.

Çağdaş uygarlığın, geniş ölçüde okuma-yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma-yazma, bir yandan, insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken, öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracı niteliğindedir.

Okuma günlük yaşantı ve kişisel gelişim açısından da önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okumayan veya okuyamayan insan hem akademik zenginlikten hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahrum kalır ve eğitilmiş insanlarla iletişim kurmakta zorlanır. İyi okuma bireyin kavramlar oluşturmaya, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2009: 2).

Okuma-yazma becerisi, öğrencilerin okul hayatındaki başarıları açısından da büyük önem taşır. Öğrencilerin yalnız Türkçe dersinde değil, öteki derslerinde de başarılarını önemli ölçüde etkiler (Öz ve Çelik, 2007: 33–34). Özdemir’e (1987) göre okuma, okul programlarının omurgası niteliğindedir. Hemen her dersin temelinde okumanın önemli bir

yeri vardır. Çünkü okuma, bir öğrenme yolu ve bilgilerin insan belleğine aktarılmasında önemli bir araçtır. Öğretim araçlarının çok gelişmiş olmasına rağmen okuma, okul hayatında önemini ve değerini korumaktadır. İyi okuyamayan veya okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde de başarılı olması güçtür (Çelenk, 2005: 142). İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler daha sonraki öğretim dönemlerinde başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2009:2).

Eğitimin ilk ve önemli adımlarının atıldığı bu dönemde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar gerek ilköğretim okulu gerekse daha sonraki eğitim kademelerinde öğrencinin başarısını doğrudan etkileyecektir. İlk okuma yazma öğretimi döneminde kazanılan temel beceri ve alışkanlıklar sadece Türkçe dersi için değil diğer tüm dersler için de önem taşımaktadır (Göçer, 2008: 11).

Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü çağdaş insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamaz. Aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamaz. Bir anlamda insan sadece çevreden okuma yoluyla bilgi edinmenin ötesinde kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle çevresini bilgilendirmekten de sorumludur (Çelenk, 2005: 38-39).

Hayatı boyunca insana gerekli olan ve sonraki öğrenmelerinde önemli rol oynayan okuma yazma öğretimi sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğrencilere okuma yazma becerisinin kazandırılmasında, öğretmenin bu konuya ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması öğrenmenin niteliğini artırmada önemli rol oynamaktadır.

Öğretmen adayı, öncelikle öğretmen olacağı alanla ilgili olarak gerekli bilgiye sahip olmak durumundadır (Kıncal, 2005: 38). Meslek hayatlarında oldukça öneme sahip olan ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bilgiler sınıf öğretmeni adaylarına “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi” ile kazandırılmaktadır. Bu bakımdan Sınıf Öğretmeni adaylarının “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi”ne ilişkin akademik başarılarının geliştirilmesine yönelik araştırmalar önem kazanmaktadır.

Bazı öğrenciler okulda başarılı olmalarına rağmen, meslek hayatlarında aynı başarıyı neden yakalayamazlar? Okula girmek için gerekli olan sınavlarda başarılı olan öğrenciler neden okulda aynı başarıyı sağlayamazlar? Bazen bunu tam tersi bir durum da yaşanabilir.

Bu sorular; öğrenme süreçlerinin açıklanmasında birçok faktörün etkili olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenme birçok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Bunun yanında öğrenenin sahip olduğu özelliklere göre değişkenlik gösterir. Öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar onların öğrenme davranışlarının farklılaşmasına neden olur. Bir öğrenci çoktan seçmeli testlerde başarılı olurken bir diğeri açık uçlu testleri tercih edebilir. Bir sınıfta yaratıcılığa dayalı proje çalışmalarından hoşlanan öğrenciler olduğu gibi, sınırları net şekilde belirlenmiş görevleri tercih eden öğrencilerde bulunur. Öğrenenlerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan bu seçimleri öğrenme ortamları üzerinde etkili olmaktadır. Bu bireysel farklılıklardan bir tanesi de düşünme stilleridir.

Düşünme stilleri Sternberg (1988,1997) tarafından geliştirilen Zihinsel Öz Yönetim Teorisinde açıklanmıştır. Zihinsel öz yönetim kuramında Sternberg, bireyin zihinsel fonksiyonlarını, yönetim biçimleri ile eşleştirerek, insanların düşünme biçimlerine yönelik beş temel boyut belirlemiştir. Bu boyutlar; zihinsel öz yönetimin işlevleri, biçimleri, düzeyleri, kapsamı ve eğilimleridir (Sternberg ve Zhang, 2005).

İşlevler boyutu yer alan yasamacı stile sahip bireyler kendi kurallarını kendileri koymayı tercih ederken, yürütmeci stildeki bireyler kendilerine hazır veya planlanmış olarak verilen problemleri tercih etmekte, yargılayıcı stile sahip bireyler ise düşünceleri çözümlayebildikleri ve değerlendirebildikleri problemler ile uğraşmaktan hoşlanmaktadırlar. Biçimler boyutunu oluşturan monarşik düşünme stiline sahip olan insanlar zihinsel olarak bir tek amaç üzerinde çalışmayı tercih ederken, hiyerarşik düşünme stilindeki bireyler amaçlarını öncelik sırasına koymayı yeğlemektedirler. Oligarşik bireyler eşit düzeyde öneme sahip çoklu ve birbiriyle rekabet eder nitelikte olan amaçlar ile uğraşmaktan zevk alırken, anarşik stile sahip kişiler problemleri rasgele bir yaklaşımla ele almayı severler. Düzeyler boyutundaki bütünsel stile sahip bireyler, geniş ve soyut konularla uğraşmaktan keyif alırken, parçasal stile sahip kişiler ayrıntılarla ve somut konularla ilgilenmekten hoşlanırlar. Kapsam boyutunda yer alan içsel stildeki kişiler tek başına çalışmaktan hoşlanırken, dışsal stildeki kişiler ise grup çalışmalarından hoşlanmaktadır. Eğilimler boyutunda yer alan muhafazakâr stile sahip kişiler, mevcut kural ve prosedürlere sadık kalmayı yeğlerken, liberal stile sahip kişiler ise yeniliklere açık olmayı tercih etmektedirler (Sternberg, 2009; Balkıs ve Işiker, 2005, Çubukçu, 2004;

Buluş, 2005; (Sternberg ve Zhang, 2005). Düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Zhang, 2004; Zhang,2010).

Akademik başarı ile ilgili araştırmalarla belirlenmiş bir diğer kavram biliş üstüdür. Yapılan araştırmalara göre biliş üstü stratejilere sahip öğrenciler, sahip olmayanlara göre daha başarılı olmaktadır (Çakıroğlu, 2007; Ektem, 2007; Jaafar ve Ayup,2010).

Biliş üstü bireyin kendi bilişsel süreçleri, ürünleri ve onlara ilişkin diğer her şey hakkındaki bilgisine gönderme yapar. Bilişsel girişimlerin izlenmesi dört kavramın etkileşimi doğrultusunda gerçekleşir. Bu dört kavram; biliş üstü bilgi, biliş üstü deneyim, amaçlar (görevler) ve eylemler (stratejiler)dir (Flavell, 1979).

Bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum (Senemoğlu, 2009) olarak tanımlanan tutum ise akademik başarı üzerinde etkili olan bir diğer kavramdır. Alan yazın incelendiğinde tutum ile akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Hançer, 2007; Uzun, 2006; Tan, 2006).

Yukarıda akademik başarı ile ilgili olduğu belirtilen düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık ve derse ilişkin tutumun sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersi akademik başarıları ile ilişkisini belirlemek bu bakımdan önem kazanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Çağdaş uygarlığın gelişmesi için okuma-yazma yadsınamayacak derecede önemlidir. İnsanların bilgi birikimlerini, kültürel değerlerini kendinden sonrakilere aktarabilmesi amacıyla ve etkili bir iletişim kurabilmek için okuma yazma gerekliliktir. Öneminin anlaşılması için, yazının icadıyla tarih öncesi çağlardan, tarihi çağlara geçildiğini hatırlamak yeterlidir. Uygarlık için bu denli öneme sahip olan okuma yazmanın öğretimi ilköğretim sürecinde sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir.

İlköğretim eğitim sürecinin temellerinin atıldığı, öğrencilere öğrenmeye ilişkin ilk beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı dönemdir. Öğrencilerin bu aşamada öğrendikleri, sonraki öğrenmeleri için bir temel niteliğindedir. Bu süreçte, okuma yazmayı etkili bir şekilde öğrenip kullanamayan öğrencilerin, eğitim hayatlarında ve sonrasında başarılı olmaları oldukça güçtür. İlk okuma yazma becerileri tüm derslerin öğretiminde kullanılan önemli becerilerdir.

Bireylerin sahip olması gereken okuma ve yazma becerisinin; nasıl ve kim tarafından öğretileceği önemli bir konudur. Öğrenme için önemi tartışılmaz olan ilk okuma yazma becerileri, öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından kazandırılmaktadır. Öğrencilere okuma yazma becerilerinin öğretildiği bu öğretimin başarılı olmasında öğretmenin rolü büyüktür. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinin 3.sınıfında aldıkları “İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersinde başarılı olmaları önemlidir.

Öğrenme öğretme sürecinde önemli bir yere sahip olan okuma yazmayı öğrenciler öğretecek olan sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki başarısı ile ilgili kavramları belirlemek önem taşımaktadır. Alan yazın incelendiğinde birçok kavramların akademik başarı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunlardan araştırmaya konu edilenler, öğrencilerin dersi sevip sevmeme düzeylerinin belirlendiği derse ilişkin tutumları, sahip oldukları yetenekleri kullanma yollarını belirleyen düşünme stilleri ve kendi öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olma düzeyleri olarak ifade edilebilecek olan biliş üstü farkındalık düzeyleridir. Öğrenme öğretme sürecinde tüm öğrencileri aynı kabul edip sınırlı öğretim yöntemleri ile öğretim faaliyetleri düzenlenmektedir. Oysa bir sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında akademik başarı üzerinde etkili olduğu bilinen özellikler bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların belirlenerek, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ile düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık ve ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bireyin gelişimi ve sonraki öğrenmeleri için büyük öneme sahip okuma yazma öğretiminin öğretmen adaylarına kazandırıldığı İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde akademik başarıyı etkilediği düşünülen bu kavramların araştırılmasının öğrenme öğretme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Belirlenen araştırma problemine aşağıdaki alt problemler aracılığıyla cevap aranmıştır.

1.3.1. Alt Problemler

1.3.1.1. Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.3.1.2. Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.1.3. Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalıkları ne düzeydedir?

1.3.1.4. Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalıkları cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.1.5. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ne düzeydedir?

1.3.1.6. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.1.7. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ne düzeydedir?

1.3.1.8. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.1.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırmada alt problemleri çözmeye yönelik verilerin toplanması sürecinde ve değerlendirilmesinde, aşağıdaki sayıltıların varlığı kabul edilmiştir.

1. Çalışma grubundaki eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği anabilim dallarında Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı uygulanmıştır.

2. Kontrol edilemeyen değişkenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri tüm gruplar için aynıdır.

3. Öğretmen adayları İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarı testini kendi bilgileri doğrultusunda yanıtlamışlardır.

4. Öğretmen adayları İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'ni, Düşünme Stilleri Envanteri'ni ve Biliş Üstü Farkındalık Envanteri'ni gerçek görüşleri doğrultusunda yanıtlamışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın uygulama yerleri, çalışma grupları, zaman ve sağlanan olanaklar yönünden de sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları, araştırmada uygulanan İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi başarı testinden elde ettikleri puanlar ile sınırlıdır.

2. Çalışma grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi öğrenmelerini etkileyebilecek çevre faktörü ele alınmamıştır.

3. Araştırma, çalışma grubuna seçilen öğretmen adayları ile sınırlıdır.

4. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme Stili: Düşünme stili kişinin becerilerini kullanmada tercih ettiği yöntemdir (Sternberg, 1994).

Biliş üstü: Biliş üstü, genellikle kişinin kendi bilgi ve yeteneklerini anlaması, kontrol etmesi ve bireysel bilişsel süreçlerini yönlendirmesidir (Osman ve Hannafin, 1992).

Biliş üstü bilgi: Biliş üstü bilgi, bilişsel girişimlerin yolunu ve sonucunu etkileyen değişkenler hakkındaki bilgi ve inanışlardan oluşur (Flavell, 1979).

Biliş üstü deneyim: Kişinin bilişsel girişimler ile ilişkili olarak geçirdiği bilişsel ya da duyuşsal yaşantılardır (Flavell, 1979).

Tutum: Bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durumdur (Senemoğlu, 2009).

Farkındalık: Farkında olma durumu (www.tdk.gov.tr, Son Erişim Tarihi: 11.12.2012)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın konusuna ilişkin kuramsal çerçeveyi belirleyecek olan alan yazın taramasına yer verilmiştir.

2.1. Düşünme Stilleri

İnsanlar farklı yollarla düşünür ve öğrenir. Örneğin okulda öğrendikleri bilgiler ve anlama düzeyleri aynı olan iki öğrenci farklı başarılar gösterebilirler. Biri çoktan seçmeli testlerde mevcut durumu hatırlama konusunda daha başarılı olurken, diğeri yaratıcılık gerektiren bir rapor yazma konusunda daha başarılı olabilir (Sternberg ve diğerleri, 2008).

Öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklardan önemli bir tanesi de stil kavramıdır. Stil kısaca düşünme şekli olarak tanımlanabilir. Bir yetenek değil, kişinin sahip olduğu yetenekleri kullanmak için tercih ettiği yoldur (Sternberg, 2009:16). Son yıllarda stil kavramının farklı alanlara ilişkin birçok yönden araştırıldığı görülmektedir. Bu alanlardan bir tanesi de düşünme stilleridir. Düşünme stili kişinin becerilerini kullanmada tercih ettiği yöntemdir (Sternberg,1994). Her birey çeşitli stillerden oluşan bir profile sahiptir ve düşünme stilleri iyi ya da kötü olarak nitelendirilmemektedir.

Kalıtımsal eğilimler ve özellikle ilk yaşantılar sonucu her birey; dünya ile ilişkisinde, onu algılamasında, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey; gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde veri toplar, bu verileri farklı şekilde düzenler, bunlardan farklı yargısal sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları farklı biçimde uygular (Parlette ve Rae, 1993, Akt: Buluş,2004). Bu yolla birey kendi düşünme stili profilini oluşturur.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde yeteneklerini kullanmak için tercih ettikleri yolları, diğer deyişle onların stillerini belirlemek ve geliştirmek; etkili bir öğretim için önem taşır. Çünkü düşünme stilleri bireylerin yaptıkları etkinliklerin niteliğini etkileyen bir özelliktir.

Düşünme stilleri Sternberg(1988, 1997) tarafından geliştirilen Zihinsel Öz Yönetim Teorisinde açıklanmıştır. Bu teoride 5 boyut altında 13 düşünme stilleri tanımlanmıştır (Sternberg, Zhang, 2005). Aşağıda Zihinsel Öz Yönetim Teorisi ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

2.1.1. Zihinsel Öz Yönetim Teorisi

Zihinsel öz yönetim teorisi yönetim biçimlerine ait kavramları kullanarak yapılandırılmıştır. Çünkü ülkelerin yönetimleri için kullanılan bu kavramlar rastlantısal değildir. Bundan ziyade, kişilerin zihnine neler olduğunun dışa yansımalarıdır ve bize düşüncemizi organize etmek için alternatif yollar sunar. Bu nedenle yönetim formlarında kendi zihinlerimizin aynasını görürüz (Sternberg, 1997).

Kurama göre, bunu yapmanın çeşitli yolları vardır. Kişi hangi iş yapma biçimini ya da becerisini kullanma yolunu, yani düşünme stilini seçeceğini belirlerken, kendisi için en uygun ve rahat olanı tercih etme yoluna gider. Bu nedenle, çevresel durumların gereklilikleri nedeniyle çoğu insan kullandığı düşünme stilinde esnektir ve uyum sürecinde kullandığı düşünme stilinde değişen derecelerde başarılıdır (Buluş, 2005).

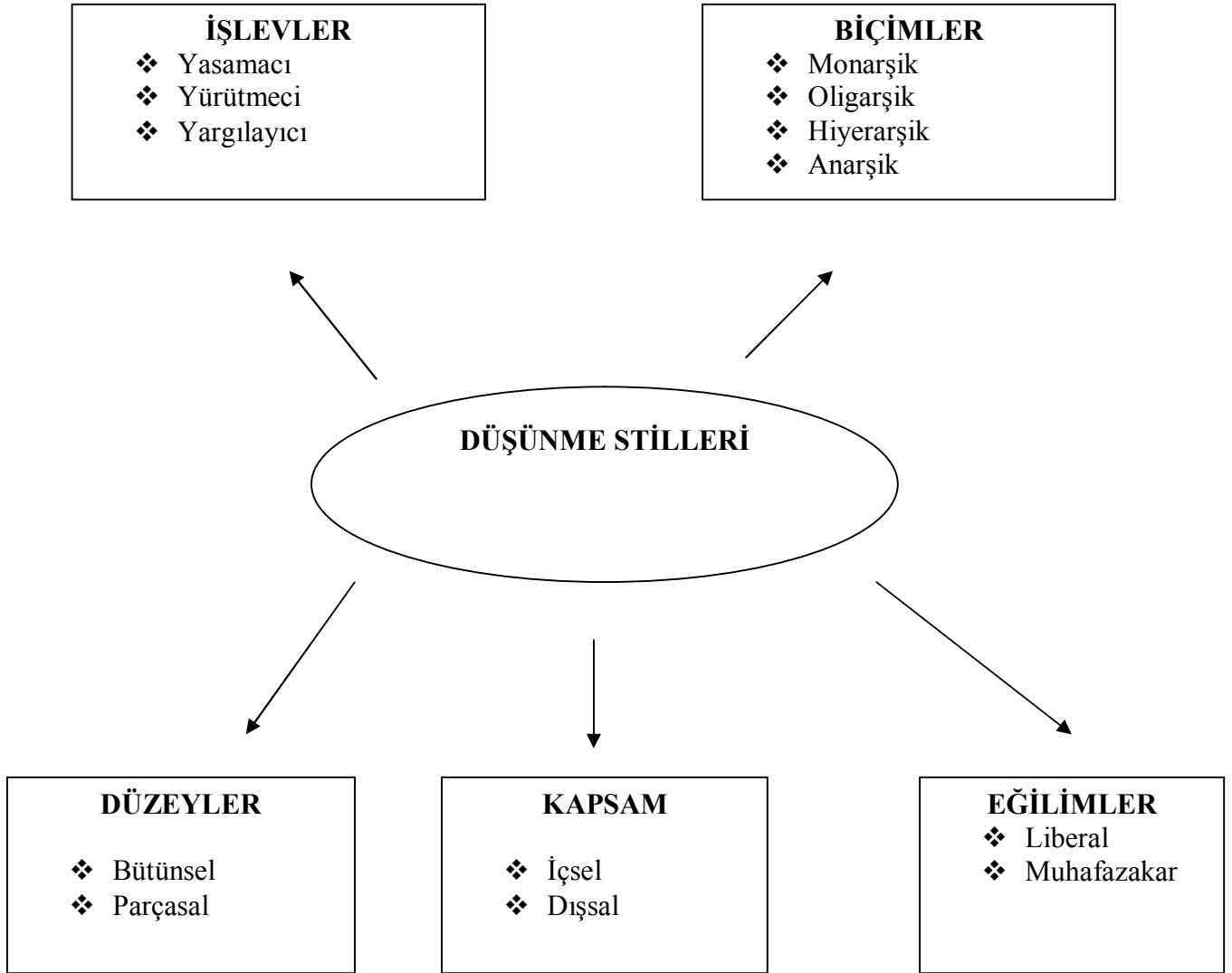
Sternberg (1997) tarafından Zihinsel Öz Yönetim Teorisinde açıklanan düşünme stillerinin Türk alan yazın incelendiğinde farklı biçimlerde Türkçe'ye çevrildiği görülmektedir. Tablo 1'de alan yazında yer alan isimlendirmeler ve bu araştırmada kullanılan isimlendirmeye yer verilmiştir.

Tablo 1. Düşünme Stilleri Alt Boyutlarının Tanımlanması

(Sternberg, 1997)		(Buluş, 2005)		(Çubukçu, 2004)		(Sünbül, 2004)		(Fer, 2005)		(Palut, 2008)		Bu Araştırmada Kullanılan Sınıflama	
Functions	Legislative	İşlevler	Yasama	Fonksiyonlar	Kuralcı	İşlevler	Özerk	İşgörüler	Yasayapıcı	İşlev Boyutu	Yasamacı	İşlevler	Yasamacı
	Executive		Yürütme		Yönetici		Kuralcı		Yürütmeci		Yürütücü		Yürütmeci
	Judicial		Yargısal		Yargılayıcı		Yargısal		Yargılayıcı		Eleştirel		Yargılayıcı
Forms	Monarchic	Biçimler	Monarşik	Biçimler	Monarşik	Biçimler	Tekilci	Biçimler	Tekerkeçi	Şekil Boyutu	Monarşist	Biçimler	Monarşik
	Hierarchic		Hiyerarşik		Hiyerarşik		Aşamalı		Aşamacı		Hiyerarşist		Hiyerarşik
	Oligarchic		Oligarşik		Oligarşik		Eş değerci		Çokerkeçi		Oligarşist		Oligarşik
	Anarchic		Anarşik		Anarşik		Kuralsız		Anarşik		Anarşist		Anarşik
Levels	Global	Düzeyler	Global	Düzeyler	Global	Düzeyler	Bütüncül	Düzeyler	Bütünsel	Düzy Boyutu	Bütünsel	Düzeyler	Bütünsel
	Local		Lokal		Yerel		Ayrıntıcı		Ayrıntısal		Kısmi		Parçasal
Scopes	Internal	Konular	İçsel	Etkinlik Alanları	Bireysel	Kapsam	İçe dönük	Yönelim	İçe dönük	Alan Boyutu	İçe dönük	Kapsam	İçsel
	External		Dışsal		Sosyal		Dışa dönük		Dışa dönük		Dışa dönük		Dışsal
Leanings	Liberal	Eğilimler	Liberal	Eğilimler	Açık Fikirli	Eğilimler	Yenilikçi	Eğilimler	Yenilikçi	Eğilim Boyutu	Yenilikçi	Eğilimler	Liberal
	Conservative		Muhafazakar		Geleneksel		Gelenekçi		Tutucu		Tutucu		Muhafazakar

Zihinsel öz yönetim teorisinde işlevler, biçimler, düzeyler, kapsamlar ve eğilimler açısından düşünme stillerinin sınıflandırılması aşağıdaki şekilde gösterilmektedir (Sternberg, 2009:32):

Şekil 1. Düşünme Stilleri



Kaynak: Sternberg, 2009: 32

2.1.2. Düşünme Stillerinin Boyutları

2.1.2.1. Zihinsel Öz-Yönetiminin İşlevleri

Zihinsel Öz-Yönetimi'nde üç işlev bulunmaktadır. Bunlar yasama, yürütme ve yargıdır. Yasama işlevi yaratıcılık, formülleştirme, zihinde canlandırma ve planlama görevlerini temsil ederken, yürütme işlevi yerine getirme ve yapma, yargı işlevi ise yargılama, değerlendirme ve karşılaştırma ile ilişkilidir (Sternberg, 2009: 36).

2.1.2.1.1. Yasamacı Stil

Yasamacı kişiler işleri kendi bildikleri gibi yapmaktan hoşlanırlar. Yaratmayı, formüleştirmeyi ve planlamayı severler. Genelde kendi kurallarını kendileri koymayı seven yasamacı stile sahip bireyler işleri kendi verdikleri kararlar doğrultusunda yapmayı tercih ederler. Bu öğrenciler çoğunlukla eğitim sistemine ilişkin eleştiriler geliştirirler. Yazı yazmak, proje üretmek ya da yeni tasarılar geliştirmek gibi yaratıcılık gerektiren ve planlamaya dayanan etkinlikleri gerçekleştirmede başarılı olurlar (Sternberg,2009: 36). Yasamacı stili, sahip oldukları düşünme yollarını geliştirmekten ve neyi, nasıl yapacakları hakkında karar vermekten hoşlanan insanlarda görülür. Bu bireyler, kendi kurallarını yaratmaktan hoşlanır ve yapılandırılmamış problemleri tercih ederler. Bu düşünme stiline sahip insanlar daha çok yaratıcı yazarlık, bilimadamlığı, sanatçılık, heykeltıraşlık, bankerlik, politikacı ve mimarlık gibi meslek dallarını tercih ederler (Duru, 2002).

Sunusunu kendi yapmak durumunda olan bir öğrenci yasama düşünme stilinden yararlanacaktır. Yasama düşünme stiline sahip bir öğrenci için zevkli ve doyurucu olan, çalışmasını yapmaktan çok ona başlık bulma, onu nasıl yapılandıracağına ve organize edeceğine ilişkin düşünceler oluşturmaktadır (Balkıs, 2003). Kendi aktivitelerini açıkça ifade etmeyi, ödevlerini kendi tarzlarında yapmayı isteyen, kitap karıştırmayı, keşfetmeyi, fen projelerini, şiir ve hikaye yazmayı, beste yapmayı ve orijinal sanat eserleri yaratmayı severler (Akbulut, 2006).

2.1.2.1.2. Yürütme Stili

Yürütme stili sahip kişiler kendilerine hazır veya planlanmış olarak verilen problemleri tercih ederler ve uygulayan kişiler olmaktan hoşlanırlar (Sternberg,2009:41–

42). Yasamacı düşünme stiline sahip olan birey, konu başlığını kendisi belirlemeyi tercih ederken, yürütmeci düşünme stiline sahip birey konu başlığının verilmesini ve böylece yapabileceğinin en iyisini yapmayı tercih eder. Böyle öğrenciler yapılandırılmış test türü sınavlara yönelirler ve yüksek düzeyde bağımsız çalışma gerektiren derslerden kaçınırlar (Balkıs, 2003). Yürütmeci düşünme stilinde, uygulama ve yapma eylemleri ağırlıklıdır. Bu stili kullanan bireyler, daha çok bir takım rehber ilkelerin olduğu, yönlendirmenin olduğu işlerde ve prosedüre uygun bir şekilde çalışmaktan zevk alırlar (Çubukçu, 2004). Bu stile sahip bireyler uygulamacıdır. Kuralları takip eder, işleri yapmak için bilinen yolları denerler ve daha önce incelenmiş problemleri tercih ederler. Problemleri formüleştirecek çözmeyi ve kendisinininkini önermektense başkalarının fikirlerini geliştirmeyi tercih ederler (Akbulut, 2006).

2.1.2.1.3. Yargılayıcı Stil

Kural ve prosedürleri değerlendirip yargılamayı seven yargılayıcı stile sahip insanlar nesnelere ve düşünceleri çözümlenebildikleri ve değerlendirebildikleri problemleri severler. Eleştiri yazmak, görüş bildirmek, insanları ve çalışmalarını yargılamak ve programları değerlendirmek tercih ettikleri etkinliklerdir (Sternberg,2009: 44–45). Bu stil, kuralları ve yönergelerin uygulama süreçlerini değerlendirmekten, nesnelere, olay ve olguları yargılamaktan hoşlanan ve var olan durumları ve düşünceleri değerlendirmeyi ve çözümlenmeyi tercih eden insanlarda görülür. Öğrenciler için düşünüldüğünde, analitik esseyleri, örneğin iki bakış açısını karşılaştıracakları ya da bir bakış açısını değerlendirecekleri çalışmaları tercih ederler (Balkıs, 2003).

2.1.2.2. Zihinsel Öz-Yönetiminin Biçimleri

Zihinsel Öz-Yönetimi'nin biçimleri yönetim biçimleri örnek alınarak hazırlanmıştır. Bunlar monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve anarşik düşünme stilleridir. Bu biçimler işlerin yapılma sırası ya da önceliği konusunda yapılan tercihleri belirleyen stillerdir.

2.1.2.2.1. Monarşik Stil

Monarşik düşünme stiline sahip bireyler, belli bir zaman diliminde bir şey üzerine tam olarak odaklandığı işlere katılmaktan zevk alan, mükemmeliyetçi bir tavır sergiler. Bu düşünme stiline sahip bireylerin daha iyi performans göstereceği varsayımdır (Çubukçu, 2004). Monarşik düşünme stiline sahip olan insanlar zihinsel olarak bir tek amaç üzerinde yoğunlaşma eğilimindedirler. Bu insanlar, problem durumlarına, çıkmazlarına ya ilgisiz kalırlar ya da onları kendilerinden uzak tutma davranışı gösterirler. Yarın öğlen çalışma yapmayı planlayan ve dikkatini dağıtan bazı detaylarla karşılaşan öğrenci, monarşik düşünme stiline sahip olan insanlardan yararlanacaktır. Bu öğrenci öncelikle dikkatini dağıtan detayların, bitirmesi gereken çalışmasına karışmasına izin vermeyecektir (Balkıs, 2003). Eğer monarşik bir insan, bir şeyin tercih ettiği konuyla ilgisini göremezse, onu sıkıcı bulabilir. Bu demektir ki, monarşik kişinin ilgisini çekmek istiyorsanız, teklif ettiğiniz şeyi, onun meşgul olduğu ve odaklandığı alanla ilişkilendirmelisiniz. Eğitimde, öğretmenler çocukların ne konuda monarşik olduklarını anlarsa onlara genellikle daha iyi ulaşabilirler (Sternberg, 2009: 53).

2.1.2.2.2. Hiyerarşik Stil

Hiyerarşik kişiler problemleri çözmede ve karar vermede sistemli ve düzenli olma eğilimindedirler. Tüm hedeflerde eşit derecede başarılı olunamayacağı ve bazı hedeflere ulaşmanın daha önemli olduğu varsayımından hareketle, önceliklerini belirlerler (Sternberg,2009:55). Hiyerarşik öğrenciler, amaçlarını gerçekleştirmek için bir hiyerarşi oluşturmalarına imkan veren durum, proje ve görevleri tercih eden (Sternberg ve Zhang, 2005), bir anda birçok iş yapmayı seven; her biri için zaman ve enerjilerini harcayan kişilerdir (Park ve diğerleri, 2005).

Hiyerarşik düşünme stili, farklı önceliklere sahip bir çok amacı göz önünde bulundurma eğilimini ifade eder. Hiyerarşik düşünme stiline kullanan insanlar birden fazla amaçla uğraşmadan hoşlanan, bütün amaçların gerçekleşmeyebileceğinin farkında olma, bazı amaçların diğerlerinden daha önemli olduğunu bilme, öncelikleri belirleme duygusunun sahip ve problem çözme yaklaşımlarında sistematik olma eğilimindedirler. Zamanı değişik derecelerde öneme sahip ev ödevlerine bölüştürme gereksinimi duyan öğrenci, hiyerarşik düşünme stiline sahip olan insanlardan yararlanacaktır (Balkıs, 2003).

2.1.2.2.3. Oligarşik Stil

Oligarşik stildeki öğrenciler eşit derecede önemli amaçlar, çoklu yönelimler ve rakip yaklaşımlarla çalışmasına imkan veren yönelimleri tercih eder (Sternberg ve Zhang, 2005).

Oligarşik düşünme stili, hepsi aynı derecede önemli olan bir çok amaca dikkat çeker. Oligarşik düşünme stiline sahip öğrenci, herbiri eşit ağırlıkta olan bir çok test içeren bir derste başarılı olacaktır. Oligarşik bireyler eşit düzeyde öneme sahip çoklu ve birbirleriyle rekabet eder nitelikte olan amaçlar ile uğraşmaktan zevk alır. Fakat değişik konular için öncelikler belirlemek zorunda kaldıklarında çelişki ve gerilim yaşarlar. Aynı düzeyde önceliğe sahip amaçlar, oligarşik bireyleri, konuları bitirmekten alıkoyar, çünkü söz konusu konular çerçevesinde, herşeyi eşit düzeyde önemde algırlar (Balkıs, 2003).

Öncelik sırası belirlemek oligarşik kişilerin doğasında olmadığı için, bu konuda onları yönlendirmek gerekebilir. Her işi bitirmek için yeterli zaman ve kaynağın bulunduğu durumlarda, bu kişilerin oligarşik stilleri kendini göstermeyebilir. Fakat bir kaynak dağıtım sorununun yaşandığı durumlarda oligarşik kişilere doğrudan rehberlik edilmesi veya başka şekillerde yardım sağlanması, bu kişileri oldukça verimli kılabilir (Sternberg, 2009: 59).

2.1.2.2.4. Anarşik Stil

Anarşik düşünme stiline sahip kişiler genellikle yalnız kendileri için değil, başkaları içinde altından kalkılması zor olan çok çeşitli gereksinim ve hedeflere motive olma eğilimindedirler. Sistemsiz olmaktan çok sistem karşıtı olmaya eğilim gösterirler (Sternberg, 2009:62). Ne, nerede, ne zaman, nasıl çalışacağına dair esneklik sağlayan işlerden hoşlanırlar (Zhang, 2005). Problemleri rastgele bir yaklaşımla ele almayı seven bu kişiler; sistemlerden, yönlendirmelerden ve sınırlamalardan hoşlanmazlar (Park ve diğerleri, 2005). Bu stildeki bireyler için kuralların, yönergelerin ve bunları uygulama süreçlerinin hiçbir değeri-anlamı yoktur. Anarşik düşünme stiline sahip öğrenciler konular ve durumlar yapılandırılmamış olduğunda, izlenecek belirgin yönergeler olmadığında ya da karşılaşılan problemler içgörüyle çözülebilecek türden olduğunda daha başarılı olurlar. Bu gibi insanlar genellikle sınıflanması-ayrıt edilmesi güç olan gereksinimlerle ve amaçlarla uğraşmaktan zevk alırlar ve problem çözmede gelişigüzel bir yaklaşım kullanma, kuralları formatları dikkate almama ve otoriteye direnç gösterme eğilimindedirler (Balkıs, 2003).

2.1.2.3. Zihinsel Öz-Yönetiminin Düzeyleri

Zihinsel Öz- yönetiminin düzeyleri, tıpkı ülkelerin yönetimlerinde kullanılmakta olan bakış açılarının düzeyleri gibi bütünsel ve parçasal olmak üzere ikiye ayrılır.

2.1.2.3.1. Bütünsel Stil

Bütünsel stile sahip olan kişiler geniş ve soyut konularla uğraşmaktan keyif alırlar. Ayrıntılara odaklanmak yerine bütüne odaklanmayı tercih ederler. Bu stile sahip olan kişiler ağaçları göz ardı etmek pahasına ormana odaklanırlar (Sternberg, 2009:66–67). Bu stili kullanan insanlar görece olarak daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilenmeyi, detayları göz ardı etmeyi ya da başkalarına bırakmayı tercih ederler (Balkıs, 2003). Soyut düşüncelerle, genel çerçeveye uğraşan kişilerdir (Fer, 2005). Bütünsel düşünme stiline sahip olan kişiler, genel değerlendirmeleri ölçen bir sınavda, detayları sorgulayan bir sınava göre daha başarılı olurlar. Ayrıntıları dikkate almayı gerektiren görevler onlar için uygun değildir.

2.1.2.3.2. Parçasal Stil

Parçasal stile sahip kişiler ayrıntılarla ve somut konularla ilgilenmekten hoşlanırlar. Küçük ayrıntılarla vakit kaybettiklerinden çoğunlukla bütünü gözden kaçırlar (Sternberg ve Zhang, 2005). Lokal düşünme stilinde olan kişiler ise, ayrıntılı çalışmayı gerektiren somut problemlerle uğraşmayı tercih ederler ve daha yararcıdırlar. Bu gibi insanlar, çok fazla detay içeren problemler üzerinde çalışmayı severler (Balkıs, 2003). Somut düşüncelerle, ayrıntılarla uğraşan kişilerdir (Fer, 2005). Parçasal düşünme stilini kullanan bireyler, detaylarla ilgili çalışma gerektiren, somut problemlerle uğraşmayı tercih ederler. Bu bireyler genellikle faydacı amaçlara yönelme eğilimindedirler. Küçük detaylar oldukça önemli düzeyde zaman kaybetmelerine neden olur. Parçayla uğraşıp bütünü göremezler ve önemli ile önemsizi ayırt edemezler (Duru, 2002).

2.1.2.4. Zihinsel Öz-Yönetiminin Kapsamı

Zihinsel Öz- Yönetiminin kapsamı kişinin kendisiyle ya da çevresiyle ilgilenme tercihini açıklayan ve içsel ile dışsal olmak üzere ikiye ayrılan boyutudur.

2.1.2.4.1. İçsel Stil

Bağımsız, kendine yeten, iletişimden kaçınan kişiler içsel stili tercih ederler (Fer, 2005). Tek başlarına çalışmayı severler. Temelde tercihleri, diğerlerinden bağımsız olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektir. Çalışmalarını işbirlikli öğrenme aktiviteleri ile değil, kendi başlarına tamamlamakla haz alırlar (Balkıs, 2003). Genellikle konu merkezli, soğuk, ilgisiz ve daha az sosyaldirler. Temel olarak tercihler diğer insanlardan izole ilgi ve amaçlar geliştirmektir (Duru, 2002).

2.1.4.2.1. Dışsal Stil

Dışsal düşünme stiline sahip bireyler, içsel stile sahip olanlara göre daha dışa dönüktürler. İlgileri daha dışa yönelik ve genelde insan ilişkileri merkezlidir. Sık sık sosyal konulara daha duyarlı ve sosyal problemlerin daha farkında olma eğilimindedirler. Mümkün olan durumlarda diğer insanlarla çalışmaya ve işbirliğine daha yatkındırlar. Bu nedenle, işbirlikli öğretim metotları bu öğrenciler için oldukça etkili olabilir (Duru, 2002). Bu stile sahip kişiler dışadönük, cana yakın ve daha yüksek düzeyde sosyaldirler. Diğerleriyle çalışmayı ve onlarla ilgili problemlerle uğraşmayı severler. Grup ya da işbirliğine dayalı öğrenme yaşantıları dışsal düşünme stilini kullanan insanların zevkle katıldıkları çalışmalardır (Balkıs, 2003).

2.1.2.5. Zihinsel Öz-Yönetiminin Eğilimleri

Zihinsel Öz- yönetiminin eğilimleri politik anlam ifade etmemekle birlikte, muhafazakâr ve liberal düşünme stillerinden oluşur.

2.1.2.5.1. Muhafazakâr Stil

Bu stile sahip kişiler mevcut kural ve prosedürlere sadık kalmayı, değişimi asgari düzeye indirmeyi, belirsizlikten mümkün olduğunca kaçınmayı severler ve yaşamlarında tanıdık unsurları tercih ederler (Sternberg, 2009: 76–77). Ağırlıklı olarak muhafazakar düşünme stilinde bulunan bireyler var olan kurallara ve prosedürlere uyarak hareket etmeyi, değişime direnmeyi ve mümkün olduğu sürece belirsiz durumlardan uzak durmayı severler. Yaşamlarında bilinenleri, aşinalığı tercih ederler. Ancak muhafazakar düşünme stili yasama düşünme stilini engeller nitelikte değildir. (Balkıs, 2003). Yapılandırılmamış ortam ve görevler onlar için uygun değildir. Yapılandırılmış ve öngörebilecekleri bir çevrede olmayı tercih ederler (Duru, 2002).

2.1.2.5.2. Liberal Stil

Yenilikçi, geleneğe karşı çıkan, hayalci kişilerdir (Fer, 2005). Liberal stile sahip kişiler mevcut kural ve prosedürlerin ötesine geçerek değişimi azami düzeye çıkarmaktan hoşlanırlar. Ayrıca belirsizlik peşinde koşarlar ya da en azından belirsizlikten rahatsız olmazlar (Sternberg, 2009: 76). Değişimin olmadığı ya da çok yavaş olduğu durum ve işlerden sıkılırlar (Duru, 2002). İşleri yeni yollarla yapmayı tercih ederler (Park ve diğerleri, 2005).

2.1.3. Düşünme Stillерinin İlkeleri

Düşünme stillerinin sahip olduğu ilkeler Sternberg(2009:81–98) tarafından şöyle açıklanmıştır:

1. *Stiller yeteneklerin kullanılması ile ilgili tercihlerdir; kendileri birer yetenek değildir.* Stil ve yetenek kavramları birbirlerinden farklı kavramlardır ve bireylerin stilleri yeteneklerine uyumlu ya da uyumsuz olabilmektedir.

2. *Birbirlerine uyan stil ve yetenekler, parçalarının toplamından daha büyük bir sinerji yaratır.* Kişilerin yapmaktan hoşlandıkları şey ile iyi yaptıkları şey tutarlı ise başarılı olma ihtimalleri artar.

3. *Yaşam tercihleri yalnızca yeteneklere değil, stillere de uygun olmalıdır.* Meslek ya da okumak istediği okul konusunda stillerine uyan tercihler yapmak önemlidir. Çünkü bu seçimi doğru yapmak mesleki tatmine ulaşmada kişiye yardımcı olur.

4. *İnsanların bir tek stili değil, stil profilleri (veya örüntüleri) vardır.* Yaratıcı olan bir kişi son derece düzenli ya da düzensiz olabilir. Ancak kişiler genelleme yapmaktan hoşlanırlar ve bazen “yaratıcı kişiler pasaklıdır” gibi çıkarımlarda bulunabilirler. Oysa burada hem iki ayrı boyut tek boyuta indirgenmekte, hem de insanların stiller ve yetenekler konusunda çok boyutlu oldukları gözden kaçırılmaktadır.

5. *Stiller görevden göreve ve durumdan duruma değişkenlik gösterebilir.* Bazı alanlarda yaratıcı olmayı seçen bir kişi, bir başka alanda yönergelere uygun hareket etmekten hoşlanabilir. İşinde tek başına çalışmak isteyen bir kişi, başka bir görevde ekip çalışmasını tercih edebilir.

6. *İnsanlar tercihlerinin gücü açısından birbirlerinden farklıdır.* Bazıları başkalarıyla birlikte çalışmayı çok güçlü bir şekilde tercih ederken bazıları için bu önemsiz bir tercihtir. Aynı zamanda insanlar yalnızca tercihlerinin mutlak gücü açısından değil, aynı zamanda tercihlerinin yaşamlarının diğer yönlerini etkileyip etkilemediği açısından da farklılık gösterirler. Bir bakımdan stiline uymayan bir işte çalışan kişi hayatının diğer alanlarında da mutsuz olabilir.

7. *İnsanlar stillerinde gösterebildikleri esneklik açısından birbirinden farklıdır.* Uyum sağlamanın yolu stil konusunda esnek davranmaktır. Hiç kimse tercih ettiği stilleri her zaman destekleyen bir çevre bulma lüksüne sahip değildir. İnsanlar ne kadar esnek olabilirlerse mevcut duruma uyum sağlama olasılıkları da o kadar artar.

8. *Stiller sosyalleşme süreciyle kazanılır.* Çocuklar rol modellerini gözlemler ve genellikle rol modellerinde gördükleri özelliklerin çoğunu içselleştirirler. Ancak insanlar sadece bir kişiyi değil yaşadıkları çevreden birçok kişiyi rol model seçebilirler. Özellikle çocuklar kitle iletişim araçlarında gördükleri gerçekdışı ve çoğunlukla zararlı rol modellerinden de etkilenirler. Bu nedenle başkalarına örnek olmamız stilleri onlara kısmen aktarmamıza neden olacaktır. Ayrıca kişilik özellikleri de stil seçiminde etkili olacaktır. Bunun yanı sıra, insanların belirli stilleri tercih etmeleri, o stillerde çalışmalarını için çeşitli olanaklar sağlayarak da özendirilebilir.

9. *Stiller yaşam süreci içerisinde değişebilir.* Kişilerin yapması gereken işin niteliği, eldeki kaynaklar ya da kişinin kendisinde meydana gelen değişimler stilleri değiştirebilir. Kişilerin bundan on sene önceki fikirleri ile şu andaki fikirlerinin aynı olmamasında düşünme stillerinin yaşam boyunca değişmesinin de payı vardır.

10. *Stiller ölçülebilir.* Bilimde ölçülebilirlik önemlidir, çünkü bir şeyi ölçemezseniz anlamlı sonuçlara varmanız olası değildir. Düşünme stilleri ölçülebilir olduğundan gerek eğitimde gerekse diğer alanlarda araştırılabilir bir niteliktedir.

11. *Stiller öğretilir.* Ağırlıklı olarak sosyalleşme yoluyla kazanılmasına rağmen, düşünme stilleri aynı zamanda öğretilir niteliktedir. Stilleri öğretmenin yollarından biri çocuklara ya da öğrencilere geliştirmeleri istenen stilleri kullanmalarını gerektiren ödevler vermektir. İnsanlar bir stili ne kadar sık kullanırlarsa, o kadar rahat kullanır hale gelirler. Öğrenciler stilleri doğrudan öğrendiklerinde, düşündüklerinden daha fazla seçenekleri olduğunu ve ayrıca bir kişinin kendisinden farklı düşünmesinin o kişinin daha kötü ya da daha iyi düşündüğü anlamına gelmediğini fark ederler. Önemli olan kişinin düşünme stillerinden en iyi şekilde yararlanmasıdır.

12. *Belirli bir zaman diliminde değerli görülen stiller başka bir zaman diliminde değerli görülmeyebilir.* Yaşam boyunca kariyerimizin çeşitli noktalarında başarılı olabilmemiz için gereken stiller değişir.

13. *Bir yerde değerli görülen stiller başka bir yerde değerli görülmeyebilir.* İki kurum ya da iki kişi farklı stillere değer veriyor olabilir. Değer verilen unsurların farklılaşması genellikle düşünme stillerinden kaynaklanır. Fakat kişiler bu gerçeği fark edemediklerinde değer verdikleri ile doğru olanı birbirine karıştırırlar.

14. *Stiller ortalamada, iyi veya kötü değildir; önemli olan uygunluktur.* Bir bağlamda uygun olan bir stil, başka bir bağlamda hiç uygun olmayabilir. Bu o stilin iyi ya da kötü olduğu anlamına gelmez. Aynı iş kapsamında dahi, bütün stillerden bir şeyler kullanmak gerekebilir.

15. *Stillerin uygunluğu yetenek düzeyleriyle karıştırılabilir.* İnsanlar idealde olmaları istenen kişi olup olmamalarına göre değil, stillerinin güçlü yönlerine göre değerlendirilirse yeteneklerinden yararlanılabilir ve kendilerini geliştirmelerine yardım edilebilir.

2.1.4. Düşünme Stillerinin Öğrenme- Öğretme Süreci Açısından Önemi

Zihinsel Öz Yönetim Teorisi, sadece tek bir düşünme stiline tanımlanmasından ziyade, her bir birey için düşünme stillerinin bir profilini gösterir. Düşünme stilleri beş boyut içerisine dağıtılarak açıklanır. Sonuç olarak düşünme stilleri kendi içlerinde iyi ya da

kötü olarak düşünülemez. Ancak, öğrencilerin öğrenmesinde bazı düşünme stillerinin diğerlerinden daha etkili olacağı düşünülebilir. Etkili düşünme stilleri olarak, öğrencilerin hem şu anda, hem de ileride karşılaşılabileceği problemleri yaratıcı bir biçimde çözebilmesi ve yeni durumlara adapte olabilmelerini sağlayacak biçimdeki stiller düşünülmektedir. Bu niteliklere yanıt veren düşünme stillerini bireylerin kazanmalarının daha geliştirici olabileceğine inanılmaktadır (Çubukçu, 2004).

Zihinsel öz yönetim teorisi, küçük çocuklar, ergenler ya da yetişkinler olsun, her aşamadaki öğrencilere; stillerin farklılaştırıldığı, daha etkili bir öğretim sunma olanağı sağlar. Burada anahtar prensip, öğrencilerin öğretim ve değerlendirmeden en yüksek düzeyde yararlanmaları için, öğretim ve değerlendirme etkinliklerinden en az birinin onların stili ile uyumlu olmasının sağlanmasıdır. Her zaman mükemmel eşleştirmeler yapmak olası değildir. Burada öğrenci ve öğretmen için esneklik önem taşır. Öğrencilerin öğrenmeye ihtiyacı vardır ve dünya her zaman onlara tercih etikleri yollarla işlerini yapmaları için uyum şansı sunmaz (Sternberg ve diğerleri, 2008). Düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Zhang, 2004; Zhang,2010).

Düşünme stilleri bireylerin sahip oldukları yeteneklerin kullanımında bir tercih durumudur. Yani bireyler karşılaştıkları her durumda kendilerini ifade etmenin, kontrol etmenin bir biçimini seçerler. Stiller, öğrencilerin bireysel durumları (yaş, cinsiyet) ve sosyo-ekonomik statüleriyle (hobi, liderlik deneyimi, çalışma deneyimi gibi özellikler) yakından ilişkilidir. Düşünme stillerinin analizi, öğretim yöntem ve materyallerinin seçiminde, eğitim ortamlarını düzenlenmesinde yol gösterici olabilir (Çubukçu, 2004).

Sternberg (2009: 116) düşünme stilleri ile onlara en uygun olan öğretim yöntemlerini aşağıdaki şekilde listelemiştir:

Tablo 2. Öğretim Yöntemleri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki

Öğretim Yöntemi	En Uygun Düşünme Stili
Sunu (Lecture)	Yürütmece/Hiyerarşik
Düşünmeye dayalı sorgulama	Yargısal/Yasamacı

İşbirlikli Öğrenme	Dışsal
Problem verme ve çözüme	Yürütmeçi
Proje çalışmaları	Yasamacı
Küçük-grup ezberi	Dışsal/Yürütmeçi
Küçük-grup tartışma	Dışsal/Yargısal
Okuma	İçsel/Hiyerarşik
Detaylar için	Parçasal/Yürütmeçi
Ana fikirler için	Bütünsel/Yürütmeçi
Analizler için	Yargısal
Bellekleme-Ezberleme	Yürütmeçi/Parçasal/Muhafazakâr

Düşünme stillerinin öğrenme-öğretme ortamında işe koşulması; bireysel yeteneklere dayalı akademik başarıya katkı sağlar, bireylerin öğrenme biçimlerini tanımlarına yardım eder. Etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesi için öğrencilerin düşünme stillerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Öğrencilerin düşünme stillerine uygun olarak gerçekleştirilen öğretim, daha kolay ve daha kalıcı olmaya işaret edecektir. Böylelikle öğrenci merkezli öğretim gerçekleşmiş olur (Çubukçu, 2004).

Öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olan değerlendirme sürecinde de, kullanılan değerlendirme yöntemi ile düşünme stillerinin uyumu önem taşır. Düşünme stilleri ile değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişki Sternberg (2009: 120) tarafından aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 3. Değerlendirme Yöntemleri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki

Değerlendirme Yöntemi	Gerekli Temel Beceriler	En Uygun Düşünme Stili
Kısa cevap	Bellek	Yürütmeçi

Çoktan seçmeli	Analiz Zaman Bölümü	Yargısal/PArçasal Hiyerarşik
Esey	Kendi Basına Çalışma Bellek Makro analiz Mikro analiz	İçsel Yürütmeci/Parçasal Yargısal/ Parçasal Yasamacı
Proje/Portfolyo	Yaratıcılık Örgütleme Zaman Bölümü	Hiyerarşik Hiyerarşik Muhafazakâr
Görüşme	Öğretmenin Bakış Açısını Kabul Kendi Basına Çalışma Analiz Yaratıcılık Takım Çalışması Kendi Basına Çalışma Örgütleme Yüksek Söz-Taahhüt Sosyal Rahatlık	İçsel Yargısal Yasamacı Dışsal İçsel Hiyerarşik Monarşik Dışsal

Düşünme stilleri Zhang (2002) tarafından iki grup altında sınıflandırmıştır. Birinci grupta yer alan düşünme stilleri; yasamacı, yargılayıcı, bütünsel, hiyerarşik ve liberal düşünme stilleridir. Bu düşünme stilleri yaratıcılık içermekte ve karmaşık bilgi işlemeyi gerektirmektedir. Bu stillere sahip kişiler risk almayı severler ve normlarla çatışma eğilimindedirler. İkinci grupta ise yürütmeci, parçasal ve muhafazakâr düşünme stilleri yer alır. Bu stiller basit bilgi işlemeyi gerektirir ve bu stillere sahip insanlar normlara ve otoriteye itaat eğilimindedirler. İçsel ve dışsal stillerin ise diğerlerine oranla nötr olduğu görülmektedir.

Araştırmalardan elde edilen bulgular, genel olarak, birinci gruptaki düşünme stillerinin pozitif olarak bilinen özelliklerle (yüksek benlik saygısı, yüksek akademik başarı, detay öğrenme stratejisi, yüksek bilişsel gelişim düzeyi, dışa dönük kişilik özelliği, analitik düşünme biçimi, yüksek eğitim düzeyi ve yaşantı zenginliği), ikinci gruptakilerin ise negatif özelliklerle (düşük benlik saygısı, yüzeysel öğrenme stratejisi, düşük bilişsel gelişim düzeyi ve nörotik kişilik özelliği gibi) ilişkili olduğunu göstermektedir (Buluş, 2005).

2.2. Biliş Üstü Farkındalık

Eğitim bilimciler yüzyıllardır öğrenmenin ne olduğunu ve nasıl oluştuğunu merak etmekte ve açıklamaya çalışmaktadır. Ancak bu konuya ilk bilimsel çalışmalar 20. yüzyılın başlarında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar; öğrenmenin nasıl oluştuğu konusunda çeşitli öğrenme kuramlarının geliştirilmesine yol açmıştır.

Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramları davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki temel grupta toplamak mümkündür. Davranışçı ve bilişsel teoriler öğrenciler arasındaki ve çevredeki farkların öğrenmeyi etkilediğinde hemfikirdir ancak bu iki faktöre verdikleri göreceli vurguda farklılık gösterirler (Schunk, 2009).

Davranışçı öğrenme kuramları gözlenebilir davranışlar üzerinde odaklanırken, bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadırlar (Senemoğlu, 2009: 265).

Biliş, insan zihnin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belenmesi, hatırlanması ve zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili faaliyetlerdir (Fidan, 1996: 66).

Öğrenme sürecinde bireyin bu bilişsel süreçlerin ve stratejilerin farkında olması ve öğrenmesine yön vermesi biliş üstü kavramı ile ifade edilmektedir. Bu bölümde biliş üstü ve biliş üstü farkındalık kavramları açıklanmaktadır.

Biliş üstü (metacognition) bireyin kendi bilişsel süreçleri, ürünleri ve onlara ilişkin diğer her şey hakkındaki bilgisine gönderme yapar (Flavell, 1979). Alan yazın incelendiğinde “metacognition” sözcüğünün değişik isimlerle literatüre aktarıldığı görülmektedir. “Metacognition” terimini Türkçe’ye Senemoğlu (1998) ve Ektem (2007) yürütücü biliş, Erden ve Akman (1997) biliş bilgisi, Çakıroğlu (2007), Pilten (2008) ve Özsoy (2007) üstbiliş, Akyol (2009) biliş ötesi, Olğun (2011) ve Duru (2002) biliş üstü olarak aktarmıştır. Bu araştırmada metacognition sözcüğü “Biliş Üstü” olarak kullanılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde biliş üstünün çok farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bunun nedeninin, aynı kavramı açıklamak amacıyla farklı terimlerin bulunması ve bunların zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılması olduğu söylenebilir.

Biliş üstü kavramı 1970’li yıllarda Flavell tarafından ortaya atılmıştır. Flavell (1976) yılında çocuklarla ileri bellek yeteneklerine ilişkin yapmış olduğu araştırmasında (metamemory) üst bellek kavramını ortaya atmıştır. Sonraki yıllarda bu konuda araştırmalar yapmaya devam eden Flavell 1979 yılında (metacognition) biliş üstü kavramını alan yazına kazandırmıştır.

Biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken, biliş üstü, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2009: 336).

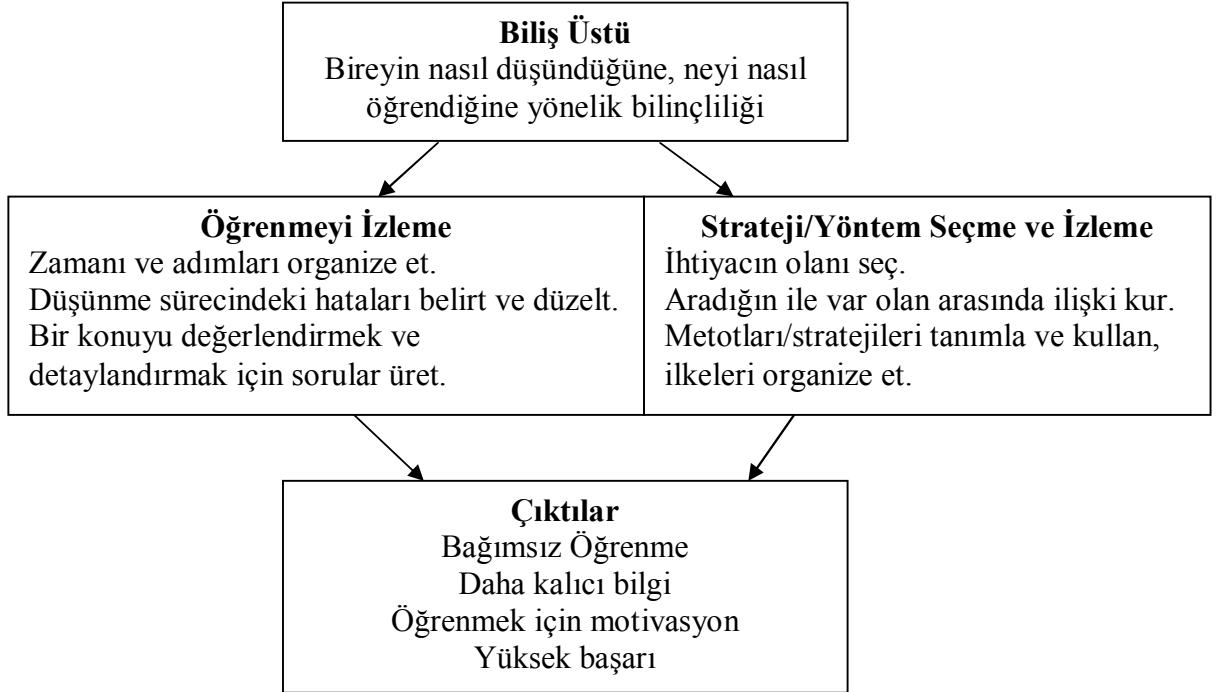
Biliş üstü genellikle kişinin kendi bilgi ve yeteneklerini anlaması, kontrol etmesi ve bireysel bilişsel süreçlerini yönlendirmesini ifade eder (Osman ve Hannafin, 1992). Düşünmeyi ve bilişsel süreçleri kontrol eden ve yöneten aktiviteler bütünü olan biliş üstü, kişinin kendi düşünmesini düşünmesi, nasıl öğreneceğini öğrenmesi, nasıl bildiğini bilmesi ve neyi bilip neyi bilmediğini bilmesi konuları ile ilgilidir (Soydan,2011: 68).

Schraw ve Dennison (1994), biliş üstünü kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olarak; bireyin kendi performansını direk olarak yükseltecek bir yolda planlama, sıralama, izleme ve daha iyi uygulama yetisini ise biliş üstü farkındalık olarak tanımlar (Demirsöz, 2010).

Senemoğlu (2009: 336), bilişi bir şeyin farkında olma ve onu anlama olarak tanımlarken; biliş üstü kavramını ise “yürütücü biliş” olarak ifade ederek, bireyin bir şeyi

öğrenmesinin ve anlamasının ötesinde nasıl öğrendiğinin farkında olması ve nasıl öğrendiğini bilmesi olarak açıklamaktadır.

Şekil 2. Biliş Üstü Kavramının Unsurları



Kaynak: Akın ve Abacı, 2011

Biliş üstü aşağıdaki tip soruları sormayı ve cevaplamayı kapsar (Soydan, 2011):

- Bu konu, başlık, olay hakkında ne biliyorum?
- Ne bilmeye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?
- Nereden bilgi toplayabileceğimi biliyor muyum?
- Ne kadar zaman boyunca bu konuyu öğrenmeliyim?
- Bunu öğrenmek için kullanabileceğim strateji ve taktikler nelerdir?
- Şu an gördüğüm, duyduğum veya okuduğum şeyi anladım mı?
- Yeterli hızda öğrenip öğrenmediğimi nasıl bileceğim?
- Hata yaparsam onu nasıl bulabilirim?

Biliş üstü farkındalık, düşünme, bilme, öğrenme ve kontrol süreçlerini içerir. Bir konunun anlaşılmasının izlenmesi, kontrol edilmesi, verilen bir öğrenme işine, etkinliğine nasıl yaklaşılacağına planlanması ve bütün bu öğrenme eylemlerinin tamamlanması için sürecin, işlemlerin değerlendirilmesi biliş üstü farkındalığın doğasına işaret eder. Bu süreç

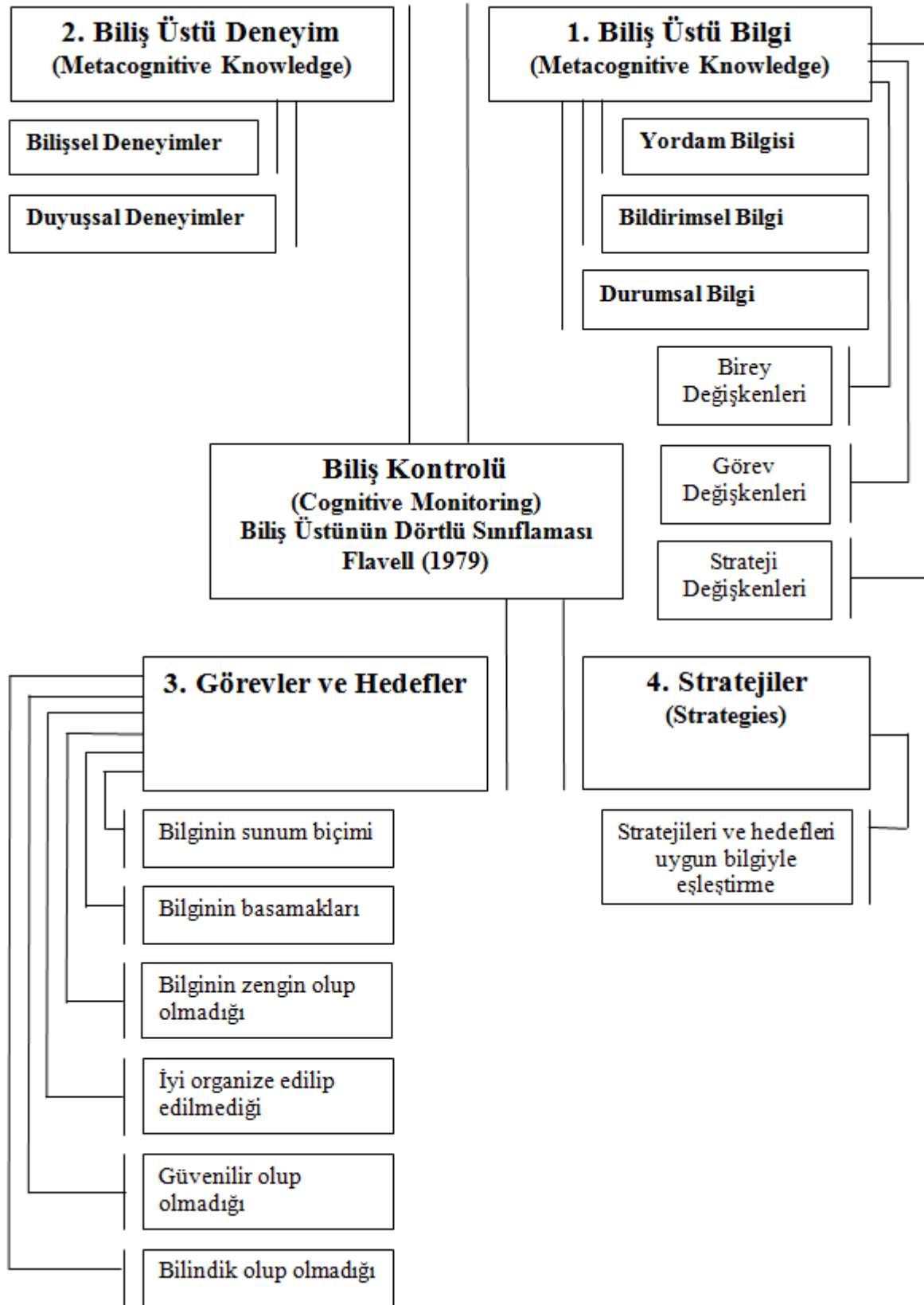
öğrenci açısından başarılı olabilmesi için son derece önem taşımaktadır (Duman, 2011: 424).

Biliş üstü bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bireyde bilişsel farkındalık ile ortaya çıkması beklenen beceriler şöyledir (Doğanay, 1997):

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması
- Bilinçli davranma
- Kendini kontrol
- Planlama
- Nasıl öğrendiğini izleme
- Kendini düzenleme
- Kendini değerlendirme

Flavell (1979) tarafından açıklanmış olan biliş üstünün yapısı Pilten (2008) tarafından aşağıdaki şekilde şematize edilmiştir.

Şekil 3. Biliş Üstünün Yapısı



Flavell (1979)'a göre bilişsel girişimlerin izlenmesi dört kavramın etkileşimi doğrultusunda gerçekleşir. Bu dört kavram; biliş üstü bilgi, biliş üstü deneyim, amaçlar (görevler) ve eylemler (stratejiler)dir. Aşağıda bu dört bileşen Flavell'a (1979) göre açıklanmıştır:

Biliş üstü bilgi bir kişinin depolanmış dünya bilgisidir ve bu bilgi kişinin çeşitli bilişsel görev, amaç, hareket ve deneyimlerinde mutlaka bulunmalıdır. Biliş üstü bilgi, bilişsel girişimlerin yolunu ve sonucunu etkileyen değişkenler hakkındaki bilgi ve inanışlardan oluşur. Bu değişkenler; kişi değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleridir.

Birey değişkenleri, kişinin kendinin ve diğer kişilerin birer bilişsel işleyici olarak, bilişsel süreçlerinin niteliği hakkındaki inanışlarını ifade eder. Birey değişkenlerinin üç alt boyutu bulunmaktadır.

— *Bireye ait farklılıklar (intraindividual differences)*; kişinin kendi bilişsel süreçlerine ait inancını ifade eder.

— *Bireyler arası farklılıklar (interindividual differences)*; kişinin diğerlerinin bilişsel süreçlerine ait inancını ifade eder.

— *Bilişe ait genellemeler (universals of cognition)*; kişinin zamanla kazandığı bilgilere ilişkin genellemelere ulaşmasıdır.

Görev değişkenleri, iki alt boyutta ele alınabilir. Birinci alt boyutta, bir bilişsel girişim sırasında kişide mevcut olan bilgi yer alır. Bu bilgi çok ya da yetersiz, ilgili ya da ilgisiz, gereksiz ya da çok gerekli, iyi organize edilmiş ya da kötü organize edilmiş, güvenilir ya da güvenilmez olabilir. Bu tür bilişsel bilgi, kişinin amacına ulaşmak ve görevi en iyi şekilde yönetmek için kullanacağı değişkenleri anlamasını sağlar. Bu tür bilişsel bilgiye sosyal bilişsel bir örnek, bir çocuğun bir insanı tanımak için mevcut bilgisinin miktarının ve kalitesinin her zaman yeterli olmayacağını öğrenmesi gerektirir.

Biliş üstü deneyim, kişinin bilişsel girişimler ile ilişkili olarak geçirdiği bilişsel ya da duyuşsal yaşantılardır. Bu deneyimler, bilişsel girişimin başında, ortasında ya da sonunda gerçekleşebilir. Genellikle, yüksek bilinç düzeyine sahip ve dikkatli olmayı teşvik eden durumlarda oluşurlar. Bu deneyimler, bilişsel hedefler ya da görevler, biliş üstü bilgi ve bilişsel eylemler ya da stratejiler üzerinde önemli etkiye sahiptir.

Kişiye yeni hedefler oluşturmada ve eski hedefleri ortadan kaldırma veya yeniden düzenlemede yardımcı olurlar. Biliş üstü deneyimler biliş üstü bilgiye ekleme yapmayı, onu silmeyi ya da düzenlemeyi de kolaylaştırır. Ayrıca biliş üstü deneyimler, bilişsel ya da biliş üstü hedeflerden birine ulaşmayı amaçlamada gerekli stratejileri aktif hale getirirler.

Biliş üstünün bir diğer bileşeni olan amaçlar (görevler) bilişsel ya da biliş üstü düzeyde olabilmekte ve amaç öğrencinin seçeceği biliş üstü stratejiyi etkilemektedir. Kişi bazı görevlerin, mevcut bilgilerine göre daha zor ya da daha çok bilgi gerektiren görevler olduğunu bilir. Bir öykünün tamamını hatırlamaktansa özetini hatırlamanın daha kolay olduğu bilgisi gibi. Eylemler (stratejiler) ise hangi tür bilişsel girişimler için hangi stratejilerin etkili olacağına dair geniş bir bilişsel bilgiyi ifade eder. Bilişsel stratejiler bilişsel süreci gerçekleştirmeyi sağlarken, biliş üstü stratejiler ise bilişsel süreçleri izlemeyi sağlar.

Alan yazın incelendiğinde (Brown, 1987; Paris, 1987) bilişsel bilginin üç türünün belirlendiği görülmektedir: bildirimsel bilgi (declarative knowledge), yordam bilgisi (procedural knowledge) ve durumsal bilgi (conditional knowledge). Bildirimsel bilgi kişinin öğrenen olarak kendisi ve performansını yükseltebilecek olan faktörlere ilişkin bilgisini ifade eder. Yordam bilgisi ise, kişinin yordama ilişkin becerileri yerine getirebilmeye ilişkin bilgisidir. Diğer bir bilişsel bilgi türü olan durumsal bilgi ise, kişinin bilişsel etkinliklerin ne zaman ve neden uygulanacağına ilişkin bilgisini ifade etmektedir (Schraw ve Moshmann, 1995).

Birey belli bir öğrenme birimine ilişkin amaçlara ulaşmak için, biliş üstü yaşantılara bağlı olarak edindiği biliş üstü bilgi doğrultusunda hangi öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiğine karar vermekte ve uygulamaktadır. Uygulama sonucunda amaçlara ulaşılmış ise biliş üstü bilgi doğrulanır. Aksi takdirde bu yeni kazanılan biliş üstü yaşantısı sonucuna göre bireyin biliş üstü bilgisinde değişiklik meydana gelir. Birey o durumda kullandığı bilişsel stratejinin kendisini amaca ulaştırmadığına karar verir ve amaca ulaşmak için bir başka stratejiyi işleme koymaktadır. Ne kadar çok biliş üstü yaşantısı kazanırsa, biliş üstü becerisi de o denli artar ve hangi durumda hangi stratejiyi kullanarak amaca ulaşacağına doğru olarak karar verme olasılığı artar (Senemoğlu, 2009: 338).

Clarck (1998)'e göre biliş üstü stratejileri kullanmakta başarılı ve başarısız öğrencilerin özellikle şöyledir (Özsoy, 2007: 22)

Tablo 4. Biliş Üstü Stratejilerde Başarılı ve Başarısız Öğrenciler

BİLİŞ ÜSTÜ STRATEJİ	BAŞARILI ÖĞRENCİ	BAŞARISIZ ÖĞRENCİ
Planlama	Yeni bir sorunla karşılaştığında, çözüm için neler yapabileceğini düşünür, sonuca ulaşmak için plan yapar, kaynakları ve zamanı uygun biçimde organize eder.	Yeni bir sorunla karşılaştığında, ne yapması gerektiğini belirleyemez, önceki bilgilerini kullanamaz ve rasgele yöntemler dener. Aklına gelen ilk yöntemi uygulamaya çalışır.
Seçme	Karmaşık durumlarda çözüme ulaşmasına yardımcı olacak önemli unsurları belirleyebilir; izleme, dinleme ve çözümlene yapabilir.	Ne yapacağını nereye bakacağını bilemez. Her şey önemli ve her şey öğrenilmelidir. Çok geçmeden yeni bilgi akışında bunalır ve detaylarda boğulur. Uygun olmayan seçimler yapabilir.
İlişkilendirme	Sürekli önceki bilgiyle bağlantı kurmaya çalışır. Yeni durumları anlama ve bu durumu daha önce öğrenilenle bağlama girişiminde bulunur. Kendisine anlamlı gelen analogiler ve hatırlatıcılar kullanır.	Yeni içeriği sindirmesi gereken bir yığın olarak görür ve bilinen bilgi ve becerilerle bağlantı kurmadan ezberleme girişiminde bulunur. Yeni öğrenme durumunu önceki deneyimlerden izole eder ve daha önce iyice öğrenilmiş bilgilerle yararlı bağlantılar yapamaz.
Uyarılama	Yeni bir bilgi aldığı anda öğrenci bu bilgiyi kullanarak pratik yapar. Bu bilgiyi netleştirir. Analogileri ve zihinsel imajları yeni öğrenme durumuna uyarlar. Yanlış tahminleri ve artık gerekli	Yeni öğrenme durumuyla ilgili belirsiz bir fikir edinir ama bilgiyi netleştiremez. Test etme, uyarılama, eleme yapma yerine daha fazla bilgi eklemeye devam eder. Yeni bilgi ve becerilerle ilgili

	olmayan önceki öğrenmeye yardımcı materyalleri çıkarır.	net bir resim ortaya koyamaz, bu yüzden hatalar yapar ya da yeni öğrendiklerini çok genel bir yol olarak kullanır.
İzleme	Öğrenme sırasında verimsiz ve yetersiz stratejileri daha başarılı olması muhtemel olanlarla değiştirir. Yeni durumları uygularken, kavramsal modellerle adapte eder, sınırlılıkları belirler ve öğrendiği yeni bilgilerin uygulama alanlarını genişletir.	Öğrenme sırasında çalışsın ya da çalışmasın bilinen stratejileri kullanır. Değişik bir öğrenme yolu takip etmek yerine daha fazla güç harcar. Uygulamada yeni bilgileri sabit bir tarzda uygular, öğrenilenleri her duruma uyması için zorlar. Etkileri gözlemlemez, kavramsal ya da işlemsel olarak gereken değişiklikleri yapmaz.

Araştırma sonuçları biliş üstünün bilginin iletişim, ikna edici konuşma, dinleme, okuduğunu anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, hafıza, problem çözme, sosyalleşme, öz kontrol ve öz öğrenmenin çeşitli türleri üzerinde önemli rol oynadığını göstermektedir (Flavell, 1979).

2.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi

Eğitim programlarının nitelikli bir şekilde yürütülmesinde öğretmen unsurunun önemli bir yeri vardır. Nitelikli bir eğitimin sağlanması için, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği göz önüne alınırsa öğretmen yetiştirme programlarının önemi ortaya çıkmaktadır (Kavcar, 1999).

Öğrencilerin daha sonraki öğrenmelerinde de oldukça büyük öneme sahip okuma ve yazma becerisi bireylere ilköğretimin birinci sınıfında kazandırılmaktadır. Bireylere okuma ve yazma becerisini sınıf öğretmenleri kazandırmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları, bireylere okuma ve yazma becerisinin nasıl kazandıracaklarını, hangi yöntemleri kullanmaları gerektiğini ve bu süreçte kullanacakları araç gereçleri sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan İlk okuma Yazma Öğretimi dersinde öğrenmektedirler.

İlk okuma yazma öğretimi dersinin sınıf öğretmenliği eğitimindeki tarihsel gelişimine bakıldığında, bu dersin 1983–1984 programında Türkçe Öğretimi dersi içerisinde verilerek, 2 ders saati olarak yer aldığını görülmektedir. 1989–1992 yılları arasında uygulanan programda, “Okuma-yazma Öğretimi” dersi adı ile yer almış, 5.yarıyılıda ve 2 ders saati olarak okutulmuştur. 1998 yılında yürürlüğe giren programda “İlk Okuma Yazma Öğretimi” adıyla 2 saati uygulama, 2 saati teorik olmak üzere 4 ders saati okutulan 3 kredilik bir ders olarak yer almıştır.

2006 yılında yürürlüğe giren “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı”nda ise “İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersinin adı değişmeksizin 3 teorik ders saatine sahip, 3 kredilik bir ders hâline dönüşmüştür. “İlk Okuma Yazma Öğretimi”nin içeriği Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenmiştir. Dersin içeriğine Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin İçeriği

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ	KONULAR
	1.Dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu
	2.Okuma-yazma öğrenme alanları tanım ve süreçleri ile öğrenme alanları arasındaki ilişki
	3.Türkçenin özellikleri, bu özelliklerin ilkokuma ve yazma öğretimine etkisi
	4.İlkokuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri
	5.Birinci sınıf öğretmenin ve öğrencilerinin temel özellikleri
	6.İlkokuma ve yazma öğretiminde verimsizlik-başarısızlık nedenleri
	7.İlkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler (özellik ve etkileri, bu araçların seçimi, oluşturulması ve kullanımı)
	8.İlkokuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler (tanımları, özellikleri, sınıflandırılması, uygulamaları, yöntemlerin üstünlük ve sınırlılıkları)

	9.Ses temelli cümle yöntemi(tanımı, ilkeleri, özellikleri, aşamaları ve uygulaması)
	10.Ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi uygulamaları

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın problem durumunda yer alan düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık ve ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin araştırmalar bu bölümde ayrı ayrı ele alınmıştır. Ulusal ve uluslararası araştırmalara ilişkin bilgiler özet şekilde sunulmuştur.

2.4.1. Düşünme Stilleri İle İlgili Araştırmalar

Düşünme stilleri kavramının ortaya atıldığı 1990'lı yıllardan itibaren konuya ilişkin ülkemizde ve yurtdışında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan araştırmaların çoğunlukla betimsel türde desenlenmiş, mevcut durumu ortaya koyan ve ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş, düşünme stilleri ile ilişkili olan diğer kavramları ortaya koymaya yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin deneysel desende düzenlenmiş araştırmalara ve nitel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalara, tarih sırasına göre yer verilmiştir.

Bernardo ve diğerleri (2002) tarafından gerçekleştirilen “ Filipinli Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Düşünme Stilleri” adlı araştırmada zihinsel öz yönetim teorisi ile belirlenen düşünme stillerinin Batı dışı (non-western) kültürlerde akademik başarıyla ilişkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. 429 Filipinli üniversite öğrencisi ile çalışılan bu araştırmadan elde edilen bulgular, zihinsel öz yönetim teorisinin genel teorisi ile tutarlı sonuçlar vermiştir. Öğrencilerin bazı düşünme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı ile ilişkili bulunan düşünme stilleri, yürütme, yargılayıcı, muhafazakâr, hiyerarşik, anarşik ve içsel düşünme stilleridir.

Sternberg ve Zhang (2002) tarafından gerçekleştirilen “Düşünme Stilleri ve Öğretmenlerin Karakteristikleri” adlı araştırmada düşünme stilleri teorisini kültürler arası

perspektifte doğrulamak ve düşünme stilleri ile öğretmen karakteristikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Hong Kong Üniversitesi'nde öğrenim gören ve öğretmen olarak çalışmakta olan 193 yüksek lisans öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları, düşünme stilleri ölçeğinin Çinceye uyarlanmış versiyonunun geçerli ve güvenilir olduğu göstermekle beraber, öğretmenlerin 6 karakteristik özelliğinin zihinsel öz yönetim teorisinde belirlenmiş olan düşünme stilleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu 6 özellik, yaş, okul dışı profesyonel iş deneyimi, yeni öğretim materyallerinden hoşlanma uyum derecesi, öğrenci değerlendirmesinde grup çalışmasına yönelik eğilim, öğretim içeriklerini saptarken belirlenen özerklik ve öğrencilerinin düzeylerini belirlemeleridir.

Zhang (2004) tarafından gerçekleştirilen “Akademik Başarı İçin Düşünme Stillerinin Öngörme Gücünü Yeniden Fark Etmek” adlı çalışmada Hong Kong'da öğrenim gören 250 lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Betimsel modele göre desenlenmiş bu araştırmanın sonuçları, hiyerarşik düşünme stiline sahip olmanın sosyal bilimler ve beşeri bilimlerdeki akademik başarıyı destekleyici olduğu; yargılayıcı stile sahip olanların ise sadece doğa bilimlerindeki akademik başarıyı desteklediğini göstermiştir. Monarşik düşünme stili ise öğrencilerin proje ve teknolojiye ilişkin başarılarını anlamlı biçimde yordayabildiği görülmüştür. Ayrıca, düşünme stillerinin okul düzenlemelerinde kullanılması gerektiği, böylece öğrencilerin genel yaratıcılıklarının artırılacağı ortaya konmuştur.

Zhang (2004) tarafından gerçekleştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımları İle İlişkili midir?” adlı çalışmada Çin'de okumakta olan 348 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 4 öğretim yaklaşımının alt boyutları arasında yordayıcı ilişkiler gözlenmiştir. Bu anlamlı yordayıcıları destekleyen düşünme stilleri yasamacı, yargılayıcı, anarşik, bütünsel, parçasal, liberal, muhafazakâr, içsel ve dışsal düşünme stilleridir. Öğrencilerin düşünme stilleri tarafından açıklanan öğretim yaklaşımları ise şöyledir: %21 kavramsal değişim amaçlama, %21 kavramsal değişim stratejisi, %17 bilgi transfer amaçlama ve %24 bilgi transfer stratejisidir. Liberal, içsel ve dışsal düşünme stilleri kavramsal değişim amaçlama yaklaşımından pozitif yönde yordamaktadır. Anarşik, bütünsel ve yargılayıcı düşünme stilleri kavramsal değişim stratejisini olumlu olarak yordarken, muhafazakâr düşünme stili negatif olarak yordamaktadır. Muhafazakâr ve dışsal stiller bilgi transfer amaçlamayı olumlu yönde desteklemektedir. Son olarak muhafazakâr, bütünsel ve parçasal stiller bilgi

transfer stratejisini olumlu yönde desteklerken, yürütmeci stil olumsuz yönde etki etmektedir.

Zhang (2005) tarafından gerçekleştirilen “Düşünme Stillerinin Dengeli Kullanımının Öğretimi Öğrencilerin Başarılarını Artırır mı” adlı araştırmada iki deneysel çalışma yürütülmüştür. Birincisinde Bilgisayar Bilimleri bölümünden 95 öğrenci ve iki öğretmen, ikincisinde ise Ekonomi ve İşletme Yönetimi bölümünden 85 öğrenci ve iki öğretmen ile çalışılmıştır. Her iki çalışmada, öğrencilere 45 dakikalık bir eğitim verilmiş ve ardından başarı testi uygulanmıştır. Birinci çalışmada düşünme stillerinin dengeli kullanımının başarıya destek olduğu belirlenirken, ikinci çalışmada başarı üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

Buluş (2005) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi” adlı araştırmada Pamukkale Üniversitesi’nde öğrenim gören 488 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları; yasamacı, hiyerarşik, parçasal, dışsal ve muhafazakâr düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları genel olarak birinci tip düşünme stillerini kullanma eğilimindedirler. Ayrıca bütünsel, içsel ve muhafazakâr düşünme stillerinde cinsiyete göre, yasamacı ve dışsal düşünme stillerinde sınıfa göre farklılıklar gözlenmiştir.

Fer (2005) tarafından gerçekleştirilen “Aday Öğretmenlerin Düşünme Stilleri Nedir?” adlı araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin düşünme stillerinin; cinsiyet, üniversite kaynağı ve program kaynağı değişkenlerine bağlı olarak değişip değişmediğinin belirlenmesidir. Tarama modeline göre düzenlenen araştırmada Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği sertifika programı ile Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören 402 aday öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları; kadın öğretmen adaylarının yasamacı ve hiyerarşik, erkek öğretmen adayların ise monarşik ve muhafazakar düşünme stillerinin baskın olduğunu göstermektedir. Yıldız Teknik Üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının yürütmeci stilde İstanbul Üniversitesinden gelen öğrencilerden daha baskın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Fizik, Kimya ve Matematik alanlarında okuyan öğretmen adaylarının yürütmeci stilde dil bilimlerinde okuyan öğrencilerden daha baskın olduğu görülmüştür.

Fan (2006) “Şanghaylı Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri: Hipermedya öğretimi ile geleneksel öğretimin karşılaştırılması” adlı araştırmasına Genel Psikoloji

dersini aynı öğretim elemanından alan 281 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada düşünme stilleri, yetenekler, kişilik özellikleri, başarı motivasyonu ve Genel Psikoloji dersindeki öğrenme performansı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; hipermedya öğrenme ortamları Tip 1 düşünme stillerini olumlu olarak desteklerken, Tip 2 düşünme stilleri ile negatif ilişkilidir. Kişilik ve başarı motivasyonu çeşitli düşünme stilleri ile anlamlı korelasyona sahiptir. Geleneksel öğrenme ortamlarında cinsiyet ve disiplin değişkeninin düşünme stilleri üzerinde etkisi gözlenmiştir. Ayrıca her iki öğrenme ortamında da sosyal bilimler öğrencilerinde düşünme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Her iki öğrenme ortamında, fen bilimleri öğrencilerinin öğrenme tutumları akademik başarılarına düşünme stillerinin katkısını kısıtlamaktadır.

He (2006) “Çinli Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Öğrenmeleri Üzerinde Düşünme Stillerinin Rolü” adlı araştırmasını üç boyutlu olarak dizayn etmiştir. Birinci ve ikinci boyutta yetenek ve kişilik özellikleri kontrol altına alındıktan sonra düşünme stillerinin akademik başarı üzerindeki rolü nicel araştırma ile değerlendirilmiştir. Üçüncü boyutta ise, öğrenme ortamında öğrencilerin düşünme stillerini nasıl kullandığını belirlemek amacıyla nitel çapraz onaylamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Çin’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri ve öğretmenleridir. Birinci boyutta 223 birinci sınıf öğrencisi, ikinci boyutta tüm sınıf düzeylerinden 504 öğrenci ve 10 öğretmen ile çalışılmış, üçüncü boyutta ise 44 öğrenci ile odak grup çalışması yapılmıştır. Sonuçlara göre; Tip 1 düşünme stiline sahip öğrencilerde Tip 2 düşünme stiline sahip öğrencilere göre öğrenme ortamlarında düşünme stillerinin rolü daha fazladır. Tip 1 düşünme stiline sahip öğrenciler Tip 2 düşünme stiline sahip öğrencilere göre öğretmenlerinin öğretme stilleri ile eşleşmeye daha fazla efor sarf etmekte, stil farkındalığında ve esneklik derecesinde daha yüksek dereceye sahip olmaktadır.

Balgalmış (2007) tarafından yapılan “Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki” adlı araştırmada Tokat ilindeki eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki incelenmiş; düşünme stilleri ve başa çıkma davranışlarının cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve okul türü gibi değişkenlere bağlı olarak nasıl değiştiği araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışlarının alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa

çıkma davranışlarının çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Eğitim yöneticilerinin en çok tercih ettikleri düşünme stillerinin hiyerarşik, yürütmeci ve dışsal düşünme stilleri; en az tercih ettiklerinin ise muhafazakâr, oligarşik ve parçasal düşünme stilleri olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, yasamacı stilinde kadın yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim yöneticilerinin yaşları için yapılan analizde, oligarşik, muhafazakâr ve parçasal düşünme stillerinde farklılaşma bulunmuştur. Branş değişkenine göre yapılan analizde ise, yargılayıcı ve parçasal düşünme stillerinde farklılık gözlenmiştir. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre yapılan analizde muhafazakâr düşünme stilinde, mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizde ise oligarşik ve muhafazakâr düşünme stillerinde farklılık tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre yapılan analizde, yürütmeci, yargılayıcı, oligarşik, anarşik, bütünsel ve muhafazakâr düşünme stillerini ortaöğretim eğitim yöneticilerinin daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanında, düşünme stilleri alt boyutları ile başa çıkma davranışları alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Altuntaş (2008) tarafından gerçekleştirilen “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmanın temel amacı ülkemizdeki okul yöneticilerinin hangi düşünme stillerini kullandıklarının belirlenmesi ve kullandıkları düşünme stillerinin (yas, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi) ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğinin incelenmesidir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticileri yasamacı, yürütmeci ve hiyerarşik düşünme stillerini sık kullanırken; anarşik, muhafazakâr ve içsel düşünme stillerini az kullanmaktadırlar. Erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre monarşik, hiyerarşik ve parçasal Düşünme stillerini daha çok kullanmakta oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin Muhafazakâr, Anarşik ve Oligarşik düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Çelik (2008) tarafından gerçekleştirilen “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ilköğretimde görev yapan öğretmen, müdür ve müfettişlerin düşünme stilleri ile kadın yöneticilere yönelik tutumları arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen, müdür ve müfettişlerden yasamacı, yargılayıcı, hiyerarşik, dışsal ve liberal düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin profesyonel çalışma davranışlarına ilişkin tutumları olumsuz iken bütünsel, yerel, içsel ve muhafazakâr düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin

profesyonel çalışma davranışlarına ilişkin tutumları olumludur. Ayrıca öğretmen, müdür ve müfettişlerden yasamacı, yürütmeci, hiyerarşik ve dışsal düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin insanlar arası ilişkilerine yönelik tutumları olumlu iken parçasal, içsel ve muhafazakâr düşünme stilini tercih edenlerin kadın yöneticilerin insanlar arası ilişkilerine yönelik tutumları olumsuzdur. Öğretmen, müdür ve müfettişlerden yasamacı, yürütmeci, hiyerarşik ve dışsal düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin çalışma ahlakına yönelik tutumları olumlu iken, anarşik ve muhafazakâr düşünme stilini tercih edenlerin, kadın yöneticilerin çalışma ahlakına yönelik tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2008) tarafından gerçekleştirilen “Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmada Genel Fizik-I dersinden başarılı ve başarısız olan öğrencilerinin öğrenme ve düşünme stilleri belirlenerek karşılaştırılmıştır. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi fizik, kimya, matematik ve fen bilgisi anabilim dallarının birinci sınıfında Genel Fizik-I dersini alan öğrenciler üzerinde yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin Genel Fizik-I dersindeki başarılarına göre baskın öğrenme stilleri ve düşünme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre baskın öğrenme stillerinde anlamlı farklılık bulunmazken, değiştiren ve ayrıştıran öğrenme stillerinde farklılaşma bulunmuştur. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerde bu farklılık erkekler lehine iken ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerde kızlar lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sadece kuralcı düşünme stili arasında erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Anabilim dallarına göre yapılan karşılaştırmada ise anabilim dalı ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmamış, düşünme stillerinin ise yargılayıcı, anarşik, oligarşik ve muhafazakar düşünme stilleri ile anabilim dalları arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Palut (2008) tarafından gerçekleştirilen “Düşünme Stilleri ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki” adlı araştırmada Muğla Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde okuyan 312 birinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocuklarını olduğu gibi kabul edebilen, kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayıcı, fikir ve düşüncelerini dinleyen ve değer veren, aile ve kendileri ile ilgili kararları almalarında görüşleri hesaba katıcı, ilgili ve kabul edici anne baba tutumları ile çocukların yargılayıcı ve yasamacı düşünme stilleri arasında olumlu ilişki bulunmaktadır. Araştırmada

kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yargılayıcı, hiyerarşik, dışsal, anarşik ve aynı zamanda daha fazla muhafazakar düşünme stilleri puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca anne baba eğitim düzeyinin artışının çocuklarda daha fazla yasamacı, yargılayıcı, liberal ve hiyerarşik; daha az yürütmeci ve muhafazakar düşünme stilleri sergilemelerine olanak sağlamakta olduğu belirlenmiştir.

Dinçer (2009) tarafından “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programlarında eğitim gören 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları; öğretmen adaylarının 1. Tip düşünme stilleri olarak da kavramsallaştırılan yasamacı, hiyerarşik, yargılayıcı ve liberal düşünme stillerini sıklıkla tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra muhafazakâr, oligarşik, parçasal ve bütünsel düşünme stillerini ise en az tercih ettikleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile öğrenim görülen program, sınıf, cinsiyet, yaş, mezun olunan alan, sosyo-ekonomik düzey algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğu belirlenmiştir. Akademik not ortalamaları ile bütünsel ve muhafazakâr düşünme stilleri arasında ise düşük ve negatif yönde bir ilişki görülmüştür.

Gürel (2009) tarafından gerçekleştirilen “Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Yüksek Lisans Öğrencileri ile Düzenlenen Bir Tez” adlı araştırmada bütünsel ve ayrıntısal düşünme stillerinin lisans öğrencilerinin psikolojik iyi olma haline etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, bütünsel düşünme puanları düşük olanların, iyi olma hali sonuçlarının ayrıntısal düşünme anketinde düşük veya yüksek puan almalarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca psikolojik iyi olma hali yüksek olan bireylerin düşünme stillerinden birini tercih etmeleri ve bu stilde de yüksek seviyede oldukları belirlenmiştir. Ancak, bütünsel düşünme anketinde yüksek puan alanlar ile düşük puan alanların psikolojik iyi olma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ayrıntısal düşünme anketinde yüksek puan alanlar ile düşük puan alanların psikolojik iyi olma puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet ile ilgili sonuçlar ise kadınların erkeklerden daha yüksek psikolojik iyi olma durumu bildirirken erkeklerin kadınlardan daha yüksek bütünsel düşünme seviyesi bildirdiklerini göstermektedir.

Kaya (2009) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 6–7–8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi” adlı araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin düşünme stillerinin matematik akademik başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin düşünme stilleri bir bütün olarak ele alındığında matematik başarılarına göre farklılaşmamaktadır. Ancak düşünme stilleri alt boyutları göz önüne alınarak analiz yapıldığında öğrencilerin yasa yapıcı düşünme stili puanlarının matematik başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerine göre düşünme stili puanlarının farklılaştığı da elde edilen bulgular arasındadır. Ancak öğrencilerin düşünme stilleri envanterinden aldıkları puanlar cinsiyete ve devam ettikleri okul türüne göre değişkenlik göstermemiştir.

Clarke ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen “Düşünme Stilleri: Eğitim Yüksek Lisans Öğrencilerinde Stillerin Öğrenilmesi ve Öğretilmesi” adlı araştırmada Sternberg’in öğretmenler için düşünme stilleri ile Felver ve Silverman’ın öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla, özel eğitim, okuma, eğitim yönetimi ve program ve ilköğretim alanlarında öğrenim gören 95 yüksek lisans öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Sternberg’in öne sürdüğü düşünme stillerinden üç tanesinin (parçasal, muhafazakâr ve yürütme) öğrenme stilleri (sezgisel ve bütünsel) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sternberg’in düşünme stillerinde yer alan bu üç stil ile Felver ve Silverman’ın öğrenme stillerinden ilgili olan iki tanesinin benzer özellikleri işaret etmesi araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Fan ve diğerleri (2010) “Akademik Başarıyı Öngörmeye Düşünme Stillerinin Artan Geçerliliği: Hipermedya Öğrenme Çevrelerinde Deneysel Bir Çalışma” adlı araştırmalarında hipermedya öğrenme ortamında kişilik ve başarı motivasyonunu kontrol altına aldıktan sonra düşünme stillerinin akademik başarıyı öngörme gücünü değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, Çin’de öğrenim görmekte olan 72 üniversite öğrencisinin katıldığı iki deneysel çalışma gerçekleştirmişlerdir. Genel Psikoloji dersindeki akademik başarılarını belirlemek amacıyla ders sonunda bir test uygulanmıştır. Testte çeşitli türler bulunmaktadır. Tip 1 testte, analiz, problem çözme ve kompozisyon; Tip 2 testte ise çoktan seçmeli ve paragraf tamamlama soruları yer almaktadır. Sonuçlara göre, öğrencilerin sahip oldukları Tip 1 (yasamacı, yargılayıcı, hiyerarşik, bütünsel, liberal) düşünme stillerinden yasamacı, bütünsel ve liberal stillerin Tip 1 test ile pozitif; Tip 2 test

ile negatif ilişkili olduğu, yargılayıcı ve hiyerarşik stillerin anlamlı etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Ve Tip 2 (yürütme, muhafazakâr, monarşik, parçasal) düşünme stillerinin Tip 1 test ile negatif ilişkili olduğu, Tip 2 test ile ilişkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Tip 3 düşünme stilleri açısından bakıldığında, stillerin her birinin test çeşitlerine göre değişik etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum, düşünme stillerinin karmaşık yapıya sahip olması ile açıklanmıştır.

Oflar (2010) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri” adlı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stillerine ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim okulu öğretmenleri en çok yaşamacı düşünme stilini, en az oligarşik düşünme stilini benimsemektedir. Ayrıca ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri dağılımına ilişkin görüşlerine cinsiyet değişkenine göre bakıldığında yalnız anarşik düşünme stilinde anlamlı bir fark olduğu; yaş ve mesleki kıdem değişkenine bakıldığında ise öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri dağılımına ilişkin görüşlerine sınıf ve branş değişkenine göre bakıldığında yalnız içsel düşünme stilinde anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

Subaşı (2010) tarafından gerçekleştirilen “Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Coğrafya Dersi Akademik Başarılarına Etkileri (12.Sınıf)” adlı araştırmada 12. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve düşünme stillerini belirlemek, coğrafya dersi başarı puanları ve öğrenme stilleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda değiştiren, ayrıştıran, birleştiren öğrenme stillerine sahip öğrenme stilleri ile coğrafya başarıları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmekte iken, özümseyen öğrenme stiline ilişkin olarak ise, öğrencilerin coğrafya başarıları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile baskın öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olduğu, ancak cinsiyetlerine göre düşünme stillerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Coğrafya dersinde başarılı olan ve olmayan öğrencilerin düşünme stilleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Yıldız (2010) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Biliş üstü Stratejileri, Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Kavramları Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, biliş üstü stratejileri, düşünme stilleri ve matematik öz kavramları arasındaki

ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, düşünme stillerinin ve matematik öz kavramının matematik başarısında anlamlı yordayıcılar olduğunu, buna karşın, biliş üstü stratejilerin matematik başarısını anlamlı yordamadığı görülmektedir. Öğrencilerin matematik başarısı arttıkça yasamacı ve yürütmeci düşünme stilleri ile matematik öz kavramı puanları artmış, buna karşın yargılayıcı düşünme stili puanları değişmemiştir. Öğretim yılı sonunda yasamacı düşünme stili ile matematik başarı puanlarının arttığı, matematik öz kavramı puanlarının ise azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın öğretim yılının yürütmeci ve yargılayıcı düşünme stilleri ile biliş üstü stratejiler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Chen ve diğerleri (2011) “Öğretim Stratejileri İle Düşünme Stillerinin Eşleşmesinin Online Öğrenme Ortamlarına Öğrencinin Niteliğinin Yansımaları Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmalarında öğrenme performansı üzerinde yansıtmanın önemi üzerinde durmuşlardır. Deneysel desene göre gerçekleştirilen araştırmada üç düşünme stili (yasamacı, yürütmeci, yargılayıcı) ile üç öğretim stratejisi (yapılandırıcı, rehberlik edici ve tümevarımsal) eşleştirilerek online yansıtıcı bir öğrenme sistemi hazırlanmıştır. 223 yüksek lisans ve lisans öğrencisi ile çalışılan araştırmada düşünme stilleri ile öğretim stratejilerinin uyumlu olduğu ve uyumlu olmadığı iki gruba ayrılmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, düşünme stilleri ile öğretim stratejilerinin uyumlu olduğu grubun öğrenme ortamındaki yansıtma düzeyinin ve uyumlu olmayan gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Cheng ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen “Sınıfta Öğrenme Davranışlarına İlişkin Kültürel Karşılaştırmalı Bir Araştırma: Düşünme Stilleri Perspektifinden” adlı araştırmada Çinli ve Amerikalı öğrencilerin sınıfta sergiledikleri öğrenme davranışlarının düşünme stilleri baz alınarak nasıl farklılaştığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Çin’de öğrenim gören 129 Amerikalı, 134 Çinli öğrenci ile Amerika’da öğrenim gören 121 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Amerikalı öğrenciler sınıfta daha aktif davranışlar sergilemekte ve analitik düşünme eğilimindeyken; Çin’de ve Amerika’da öğrenim gören Çinli öğrenciler sınıfta daha pasif davranışlar sergilemekte ve bütüncül düşünme eğilimi göstermektedirler.

Kim (2011) tarafından gerçekleştirilen “Yüksek Başarılı Öğrencilerde Kariyer Seçimi ve Düşünme Stilleri Değişimleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmada 209 lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Betimsel yönteme göre desenlenen bu araştırmanın sonuçları; farklı düşünme stilleri üzerinde programın etkisi olduğunu göstermektedir. Dışsal düşünme

stiline sahip olmanın geleceğe ilişkin kariyer seçiminde sosyal alanlara yönelme için önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Yıldızlar (2011) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı araştırmada öğretmen adaylarının düşünme stilleri, öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, ders çalışmaya ayrılan süre, ders çalışmaya yönelik planlama ve akademik ortalama değişkenleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma; Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde öğrenim gören 118 kız ve 94 erkek olmak üzere toplam 212 öğretmen adayı üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının düşünme stilleri, cinsiyete göre incelendiğinde, yalnızca yaşamacı düşünme stili boyutunda erkek öğrenciler lehine farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğretmen adaylarına göre oligarşik düşünme stili alt boyutunda, yine Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarına göre liberal düşünme stili alt boyutunda daha baskın oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri, ders çalışmaya ayırdıkları süre açısından farklılaştığı; yürütmeci düşünme stili alt boyutunda 1 (bir) saatten az çalışanlara göre 4–6 saat, 16–20 saat ile 21 saat ve üzeri çalışanlar lehine, hiyerarşik alt boyutunda ise ders çalışmaya 1 (bir) saatten az zaman ayıranlara göre 7–10 saat, 16–20 saat ile 21 saat ve üzeri zaman ayıranlar lehine bir fark olduğu gözlenmektedir. Çalışma saatleri açısından bakıldığında, yürütmeci stile sahip olan öğrencilerin her gün düzenli çalışan kişiler olduğu görülmüştür.

2.4.2. Biliş Üstü İle İlgili Araştırmalar

Biliş üstü kavramı 1970’li yıllarda ortaya çıkmıştır ve günümüze kadar konuya ilişkin ülkemizde ve yurtdışında birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda; betimsel türde desenlenmiş, mevcut durumu ortaya koyan ve ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş, biliş üstü ile ilişkili olan diğer kavramları ortaya koymaya yönelik olanlar olduğu gibi, daha sınırlı sayıda olmakla beraber deneysel desende düzenlenmiş araştırmalar ve nitel araştırmalarda bulunduğu görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalara, tarih sırasına göre yer verilmiştir.

Kraayenoord ve Schneider (1999) “Okuma Başarısı, Biliş Üstü, Okuma Öz Kavramı ve İlgisi: Alman 3 ve 4.Sınıf Öğrencilerine İlişkin Bir Çalışma” adlı araştırmasında 140

öğrenci ile çalışmıştır. Okuma başarısı, biliş üstü, okuma öz kavramı ve ilgi arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bulgulara göre, zayıf ve güçlü okuma becerisi sahip olan öğrencilerin biliş üstü bilgi bakımından güçlü okuma becerisine sahip öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Motivasyon ve biliş üstü okuma becerisi üzerinde etkili olmaktadır.

Jager (2004) “İlköğretim Öğrenme Çevrelerinde Biliş Üstünün Geliştirilmesi” adlı araştırmasında değişik öğrenme ortamlarının biliş üstünün geliştirilmesine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, iki farklı öğrenme çevresi oluşturulmuştur. Bir grupta doğrudan öğretim, diğer grupta ise bilişsel çıraklık uygulanmıştır. Araştırmada Hollanda’da ilköğretim yedinci sınıfta görev yapan 20 öğretmen ve 287 öğrenci ile çalışılmıştır. Biliş üstü ölçüm için, araştırmacı tarafından hazırlanan ve biliş üstü bilgi ile biliş üstü beceri olmak üzere iki boyuttan oluşan envanter kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, doğrudan öğretim ve bilişsel çıraklık ile öğretim yapılan grupların biliş üstü bilgi ve biliş üstü beceri seviyeleri kontrol gruplarından yüksektir. Biliş üstü bilgi ve biliş üstü beceri bakımından doğrudan öğretim ve bilişsel çıraklık ile öğretim yapılan gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Canca (2005) tarafından gerçekleştirilen “Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Biliş Üstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada Yıldız Teknik Üniversitesi Matematik Bölümü’nde okuyan 106 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejilerinin yalnız başlarına değil, toplu olarak matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca kızlarda ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve biliş üstü öz düzenlemenin birlikte matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarısı üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Çakıroğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen “Üst bilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi” adlı araştırmada biliş üstü strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi araştırılmıştır. 33 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülen araştırmada öğretilen biliş üstü stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin artmasında etkili olduğu, deney grubunda uygulanan biliş üstü strateji öğretimi öğrencilerin biliş üstü

okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğu ve yapılan strateji öğretiminin, deney grubundaki öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ektem (2007) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 5.Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmada ilköğretim 5. sınıf Matematik dersi problem çözme sürecinde uygulanan biliş üstü stratejilerinin, öğrencilerin ericilerine, biliş üstü becerilerine ve tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, biliş üstü stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında testinden elde edilen puanlara göre eriş testi son testinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin erişilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin biliş üstü becerileri ve matematik dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Öğrenci görüşleriyle ilgili kompozisyonlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin geometriye ve matematik dersine karşı tutumlarında olumlu yönde bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Özsoy (2007) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Beşinci Sınıfta Üst biliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi” adlı araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenmiştir. Araştırmada 47 beşinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem biliş üstü hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında, deney grubu öğrencilerinin Problem Çözme Basarı Testi’nden aldıkları Plan Yapma puanındaki artış, diğer aşamalardaki artıştan daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı artış gözlenememiştir. Sonuçlar genel olarak, biliş üstü problem çözme etkinlikleri yoluyla biliş üstü stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermektedir.

Demircioğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen “Matematik Öğretmen Adaylarının Üst bilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği” adlı araştırmada biliş üstü davranışları yani biliş üstü bilgi ve becerileri artırmaya yönelik eğitim durumları tasarlamak, uygulamak ve bu eğitim durumlarının matematik öğretmen adaylarının biliş üstü davranışlarına olan etkileri incelenmiştir. Geliştirilen eğitim durumlarında yazma, sesli düşünme, çiftli problem çözme, davranış kartlarını sıraya dizme

teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma dizaynı olan durum çalışması kullanılmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların böyle bir süreci yaşamalarının kendilerini tanımalarına, biliş üstü davranışlarının artmasına ve farkındalıklarının artmasına katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcılar eleştirel çalışmaya ve kontrol stratejilerini kullanmaya başlamışlardır ve en önemlisi geçmişte neden başarısız olduklarının farkına varmışlardır.

Pilten (2008) tarafından gerçekleştirilen “Üst biliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada ilköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde kullanılan biliş üstü stratejilerinin, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ön test son test kontrol gruplu modele göre desenlenen araştırmanın sonuçları; deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen biliş üstüne dayalı öğretimin, kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre; uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma; matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma; tahmin etme; çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme; genelleme yapma; rutin olmayan problemleri çözme; matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Downing ve diğerlerinin (2009) yapmış olduğu “Problem Temelli Öğrenme ve Biliş Üstünün Geliştirilmesi” adlı çalışmada Hong Kong Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan farklı iki programdan 66 birinci sınıf üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Birinci programdaki öğrencilere problem temelli öğrenme ve öğretme yaklaşımı uygulanmış, diğer programda ise geleneksel öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin düşünme algılarını ve biliş üstü seviyelerini belirlemek amacıyla “Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Kullanımı Envanteri” uygulanmıştır. Bu çalışmaya göre, biliş üstünün geliştirilmesi için, müfredata ek olarak, günlük çatışmalardan oluşan ve çözümü belli olmayan problemler yerleştirilmelidir.

Schleifer ve Dull (2009) tarafından gerçekleştirilen “Muhasebe Sınıfında Biliş Üstü ve Performans” adlı çalışmada biliş üstünün alan yazında öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir boyutu olmasından ötürü muhasebe dersi alan öğrencilerin başarıları ile biliş üstü farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla 1995–2004 yılları arasında İngiltere’de öğrenim gören 1201 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin Biliş Üstü Farkındalıkları ile muhasebe dersinden aldıkları notlar, diğer bir deyişle başarıları pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek biliş üstü farkındalığa ve başarı düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Yavuz (2009) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi’ndeki 838 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algılarında kendilerini oldukça yeterli düzeyde hissettikleri, biliş üstü farkındalık düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı ve alt boyutları ile biliş üstü farkındalıkları ve alt boyutlarında cinsiyet, bölüm, sınıf ve mezun oldukları lise türü demografik özelliklerine ve öğretmenliği tercih etme sebeplerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca genel öz-yeterlik düzeyleri ile genel biliş üstü farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Demirsöz (2010) tarafından gerçekleştirilen “Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Biliş Üstü Farkındalıkları ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi” adlı çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Programında yetişmekte olan 3. sınıf öğretmen adaylarının demokratik tutumları, biliş üstü farkındalık ve duygusal zekâ yeterlilikleri üzerinde yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yönteminin etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, 2x2 Solomon dört gruplu deneysel desende düzenlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, demokratik tutumlar bakımından, Biliş üstü farkındalık bakımından; Duygusal Zekâ yeterlilikleri bakımından deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Ayrıca Öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalıklarında cinsiyete göre Deney 1, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde anlamlı farklılık gözlenmezken, Deney 2 grubunda ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde kadın ve erkek öğretmen adayları arasında, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Jaafar ve Ayup (2010) tarafından gerçekleştirilen “Üniversite Öğrencilerinde Biliş Üstü ve Matematik Öz-Yeterlik” adlı çalışmada Malezya’da öğrenim göre 203 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Betimsel yöntemle desenlenen bu araştırmanın sonuçları; araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin orta düzeyde matematik biliş üstü ve

Matematik öz yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca matematik biliş üstü ve Matematik öz yeterliği arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Saraç (2010) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmada İstanbul ili Beykoz ilçesinde öğrenim görmekte olan 91 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda biliş üstü bilgi ve biliş üstü beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken biliş üstü izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından bakıldığında; biliş üstü bilginin okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığı, biliş üstü izleme ve biliş üstü becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir.

Clipa ve diğerleri (2011) “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Biliş Üstü Yetenekler, Motivasyon Düzeyi ve Öz Değerlendirmenin Doğruluğu Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmalarında Suceava Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan 92 Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmanın verileri Başarı Motivasyon Envanteri ve Biliş Üstü Anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, motivasyonel yönelimler, öğrencinin zihinsel yetenekleri ve öz değerlendirme doğruluk derecesi arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Sonuçlara göre, öz değerlendirmenin doğruluğu, motivasyon ve biliş üstü ile birlikte değerlendirildiğinde akademik başarı ile güçlü bir ilişki içerisinde bulunmaktadır.

Ebrahimi Ghavam’ın (2011) gerçekleştirdiği “Biliş Üstü Eğitim ve Ahlaki Akıl Yürütme: İran’daki kız lise öğrencilerine ilişkin bir durum raporu” adlı araştırmada, biliş üstü eğitiminin ahlaki akıl yürütme ve davranış üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Ön test son test kontrol gruplu modele göre desenlenen araştırmada 15 yaşındaki 32 lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, biliş üstü eğitim hem ahlaki akıl yürütmede hem de biliş üstü bilgide (kişi-görev-strateji) iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ancak etik davranış değişkenine göre iki grup arasında anlamlı fark bulunmamakla birlikte, deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Olğun (2011) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Öz ve Akran Değerlendirme Uygulamalarının Yer Aldığı İşbirlikli Öğrenme

Yönteminin ‘Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Biliş Üstü Becerilerine Etkisi’ adlı araştırmanın yöntemi yarı deneysel olup, kontrol gruplu ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Araştırma, deney grubunda 31, kontrol grubunda ise 36 öğrenci olmak üzere toplam 67 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, deney grubu öğrencilerinin başarı, tutum ve biliş üstü farkındalık düzeylerinin kontrol grubuna oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, deney grubunda, oturumların bitiminde uygulanan öz ve akran değerlendirme puanlarıyla, öğrencilerin başarı ve biliş üstü farkındalık ölçeği puanları arasında hesaplanan korelasyonların son oturumlara doğru gidildikçe anlamlı olarak yükseldiği gözlemlenmiştir.

Soydan (2011) tarafından gerçekleştirilen ‘E-Öğrenme Araçlarının Etkinliği ve Biliş Üstü Beceri Yaklaşımı Uygulaması’ adlı çalışmada etkileşimli bir elektronik öğrenme ortamının ve biliş üstü becerilerin öğrenmeye etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları biliş üstünün ölçülebildiğini göstermektedir. Sonuçlara göre biliş üstü ile e-öğrenmede başarı arasında bir ilişki vardır. Ayrıca biliş üstü ile e-öğrenme araç kullanımında da bir ilişki söz konusudur.

Türk (2011) tarafından gerçekleştirilen ‘Ergenlerin Düşünme Biçemlerini Yordayan Faktörler: Anne Baba, Üst Biliş ve Epistemolojik İnançlar’ adlı araştırma ilişkisel tarama modeline göre düzenlenmiştir. Araştırma grubu 2009–2010 ve 2010–2011 öğretim yıllarında okuyan 588 lise öğrencisi ve 236 anne babadan oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, ergenlerin düşünme biçemlerinin özellikle annelerin düşünme biçemlerinden etkilendiğine, mantıksal düşünme biçemleri üzerinde de epistemolojik inançların ve biliş üstü farkındalıklarının etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca ailenin ve akademik alanda önemli yere sahip olan bilişsel değişkenlerin düşünme biçemlerini biçimlendirmedeki rolünü göstermektedir.

Ben-David ve Orion (2012) ‘Fen Eğitimine Biliş Üstünün Entegrasyonuna İlişkin Öğretmen Sözleri’ adlı araştırmalarında hizmet içi öğretmen eğitime katılan 44 ilköğretim fen bilgisi öğretmeni ile çalışmışlardır. Veriler, öğretmenlerin eğitim boyunca kaydedilen konuşmaları, yazılı yansımaları ve yarı yapılandırılmış kişisel görüşmelerden oluşmaktadır. Sonuçlar öncelikle eğitim öncesi öğretmenlerin sezgisel düşüncelerinin gelişmemiş ve tatmin etmeyen bir düzeyde olduğunu, ayrıca biliş üstüne ilişkin kuşkulu ve karşıt bir görüşe sahip olduklarını göstermiştir. Eğitim sonrası ise, öğretmenler böyle önemli bir kavramın (biliş üstü) kendileri için nasıl görünmez olduğuna şaşırdıklarını, biliş

üstünün öğrenme ve öğretme için önemli bir aracı olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca biliş üstünün işe koşulması için ortadan kaldırılması gereken engellerin biliş üstü becerileri artıracak materyal eksikliği ve sınıf içi rehberlik hizmetlerinin eksikliği olduğunu belirterek biliş üstüne ilişkin bilinçlenmenin onlar için çok yararlı olduğunu vurgulamışlardır.

Mair'in (2012) gerçekleştirdiği “ Yansıtıcı Yazma, Biliş Üstü ve Öğrenmenin Kazanılması İçin Teknolojiyi Kullanmak” adlı araştırmada yansıtıcı deneyimlerin kişisel gelişim için öneminin herkes için kabul görmesine rağmen, nadiren uygulamaya geçirilebildiği vurgulanmıştır. Bu amaçla yansıtıcı yazma, biliş üstü ve öğrenmeyi kolaylaştıracak bir online kaynak tasarlanmıştır. Bu online kaynak yansıtıcıların kaydedilmesini, depolanmasını ve yeniden kazanılmasını sağlamaktadır. 10 üniversite öğrencisi ile öncelikle yansıtıcı deneyimin önemi ile ilgili yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır. Sonra 6 hafta süren online kaynak kullanımına dayalı uygulama gerçekleştirilmiş ve son olarak bireysel görüşmeler yapılarak çalışma tamamlanmıştır. Sonuçlar, uygulamanın etkililiğini ve olumlu kabul sağladığını göstermektedir. Online yansıtıcı deneyim uygulamasının biliş üstünü geliştirmek yoluyla üniversite öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde etkili olacağı öneriler arasında sunulmuştur.

2.4.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi İle İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimine ilişkin betimsel, deneysel ve nitel metoda göre düzenlenmiş birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada konu edilen “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi”ne ilişkin oldukça sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalara, tarih sırasına göre yer verilmiştir.

Yıldırım ve Demirtaş (2008) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Bir Öneri” adlı araştırmada sınıf öğretmenliği bölümlerinde var olan İlk okuma ve Yazma Öğretimi dersinin içeriğinde yonteme ilişkin başarıyı etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın uygulaması kapsamına Tokat ili merkez ilçede okuma yazma bilmeyen 40 yetişkin üzerinde ses temelli cümle yöntemi kullanılarak 40 sınıf öğretmenliği III. sınıf öğrencisi tarafından okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir. 40 Yetişkine okuma yazma öğretimini gerçekleştiren 40 sınıf öğretmenliği III. sınıf öğrencisi ile İlk okuma ve

Yazma Öğretimi dersini teorik olarak alan 30 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; İlk okuma yazma öğretimi uygulamasına katılan öğrenciler kendilerini okuma yazma öğretimi konusunda daha rahat hissettiklerini, artık ne yapacaklarını bildiklerini ifade ederek uygulamalı okuma yazma öğretiminin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. İlk okuma ve Yazma Öğretimi dersini teorik olarak alan öğrenciler, ne yapacaklarını bildiklerini ama nasıl okuma yazma öğreteceklerini bilmediklerini, bu dersin mutlaka teori-uygulama bütünlüğü içerisinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin Türkçe dil ve anlatım /dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan derslere ilişkin tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modeline göre desenlenen çalışmada Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumlarının ve bu derse ilişkin akademik benlik tasarımlarının erkek katılımcılardan daha olumlu olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler Türkçe dil ve anlatım / dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan derslerde erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları ve Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ile ilgili derslerdeki başarı ortalamaları, Türkçe’ye yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe tutumu ve akademik benlik tasarımı birlikte başarıdaki toplam değişkenliğin % 20’sini açıklamaktadır. Ancak yalnızca akademik benlik tasarımının Türkçe dersleri başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Arslan ve Aytaç (2010) tarafından gerçekleştirilen “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi” adlı çalışmada İlk okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin Likert tipi bir tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada 161 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçek geliştirme ise şu dört aşamadan oluşmuştur: madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, uygulama, geçerlik ve güvenilirliğin hesaplanması. Analizler sonucunda 19 maddelik bir

tutum ölçeği geliştirilmiştir. Üç boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,92 olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm; araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, örneklemin oluşturulması, veri toplama araçları ile verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgileri içermektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel türde bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2004: 77–81).

İlişkisel tarama modeline göre düzenlenen bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi akademik başarıları, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları, düşünme stilleri ve biliş üstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmesi amaçlanmıştır.

Değişkenler neden sonuç ilişkisi içinde ise, bağımlı ve bağımsız değişkenler olmak üzere ikiye ayrılır. Bağımlı değişken, araştırmanın manipüle edemediği, bağımsız değişkene bağlı olarak ortaya çıkan ve araştırmanın sonucu durumundaki değişken; bağımsız değişken ise araştırmacının manipüle edebildiği, ilgisini yoğunlaştırdığı nicel ya da nitel olabilen değişkendir (Büyüköztürk, 2010:3). Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi akademik başarıları bağımlı değişkeni, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları, düşünme stilleri ve biliş üstü farkındalık düzeyleri ise bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır.

Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarına ait kişisel bilgiler olan cinsiyet, genel not ortalaması, öğrenim durumu ve okumakta olduğu üniversite değişkenleri de bazı analizlerde bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye sınırları içerisinde yer alan üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Karasar'a (2004: 115) göre oranlı küme örnekleme yapmak için, evren, önce araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişken(ler)e göre alt evrenlere ayrılır. Böylece, her alt evrenin örnekleme girme şansı, bütün içindeki oranlarını yansıtacak eşitlikte olur. Bu şekilde gerçekleştirilen oranlı küme örnekleminin daha temsili bir örneklem oluşturduğu kabul edilir.

Bu nedenle çalışmada; sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarının, düşünme stillerinin, derse ilişkin tutumlarının ve biliş ötesi stratejilerinin etkilenebileceği çevre, okul, aile, öğretim elemanı, sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlerin etkisini azaltmak amacıyla; çalışma grubu yedi farklı coğrafi bölgede bulunan yedi eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarından oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra çalışma grubunu oluşturan eğitim fakülteleri seçilirken çalışma yapılacak okullara ulaşma imkanı, anketlerin uygulanmasında yaşanabilecek zorlukların engellenebilmesi, uygulayıcı öğretim elemanları ile iletişim kurulabilmesi, belirleyici ölçütler olarak alınmıştır.

Örnekleme yer alan üniversiteler, şubeler ve öğretmen adaylarına ilişkin sayısal bilgiler Tablo 6'de sunulmuştur:

Tablo 6. Örneklem

Üniversite	Öğrenim Durumu	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adayı Sayısı				
		Kız	%	Erkek	%	Toplam
Adıyaman Üniversitesi	Normal Öğretim	7	31,8	15	68,2	22
	İkinci Öğretim	16	57,1	12	42,9	28
Ahi Evran Üniversitesi	Normal Öğretim	26	63,4	15	36,6	41
	İkinci Öğretim	30	63,8	17	36,2	47
Akdeniz Üniversitesi	Normal Öğretim	23	59	16	41	39
	İkinci Öğretim	23	67,6	11	32,4	34

Atatürk Üniversitesi	Normal Öğretim	43	75,4	14	24,6	57
	İkinci Öğretim	14	82,4	3	17,6	17
Dokuz Eylül Üniversitesi	Normal Öğretim	39	63,9	22	36,1	61
	İkinci Öğretim	36	76,6	11	23,4	47
Giresun Üniversitesi	Normal Öğretim	52	65	28	35	80
	İkinci Öğretim	44	62	27	38	71
Marmara Üniversitesi	Normal Öğretim	41	74,5	14	25,5	55
	İkinci Öğretim	54	85,7	9	14,3	63
Kayıp veriler (Toplam)						11
TOPLAM						673

Yukarıdaki tabloda üniversitelere ve öğrenim durumlarına göre sayıları sunulmuş olan toplam 673 öğretmen adayı araştırmannın çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi”, Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Fer (2005) tarafından yapılan Düşünme Stilleri Envanteri (Thinking Styles Inventory), biliş ötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacı ile Schraw ve Dennison’ın (1994) geliştirdiği Türkçe’ye uyarlaması Akın ve diğerleri (2007) tarafından yapılan Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri, derse ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

3.3.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi

İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi’ni hazırlamak amacıyla öncelikle Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenmiş olan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçeriklerinden İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin içeriği incelenmiş,

içerikte yer alan konular listelenmiştir. Başarı testinin kapsam geçerliliğinin yüksek olması için, her konunun içeriği dikkate alınarak soru maddeleri hazırlanmıştır.

Soruların hazırlanmasında İlk Okuma Yazma Öğretimi ders kitaplarından ve Açık Öğretim Fakültesi tarafından yapılan Sınıf Öğretmenliği Lisans Tamamlama programı İlk Okuma Yazma Öğretimi sınav sorularından yararlanılmıştır. 35 maddeden oluşan testin kapsam ve görünüş geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla iki program geliştirme uzmanı ve iki İlk Okuma Yazma Öğretimi uzmanından görüş alınmıştır. Testte uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ön denemeye geçilmiştir. Testin ön denemesinde, testi yanıtlayanların İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini almış olması gerektiğinden test Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans öğrencileri ve Çanakkale ili Bayramiç ilçesinde görev yapan en fazla 10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşan 185 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Ön deneme sonrasında yanıtız madde ve geçersiz yanıtlar içeren testler analize alınmamış, analiz 114 test üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Ön deneme testlerinden elde edilen veriler ile öncelikle her madde için madde güçlük indeksi (p) ve madde ayırıcılık indeksi (r) hesaplanmıştır. Madde analizine ilişkin veriler Tablo 7’da sunulmuştur.

Tablo 7. Madde analizine ilişkin veriler

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırıcılık İndeksi (r)	Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırıcılık İndeksi (r)
1	0,8	0,2	19	0,5	0,3
2	0,4	-0,26	20	0,8	0,4
3	0,8	0,3	21	0,4	0,4
4	0,3	-0,03	22	0,7	0,5
5	0,8	0,4	23	0,5	0,5
6	0,4	0,3	24	0,7	0,5
7	0,5	0,5	25	0,3	0,4
8	0,5	0,4	26	0,3	0,3
9	0,8	0,3	27	0,3	0,4

10	0,5	0,4	28	0,3	0,3
11	0,8	0,4	29	0,6	0,4
12	0,3	0,4	30	0,7	0,3
13	0,8	0,3	31	0,4	0,4
14	0,7	0,3	32	0,4	0,4
15	0,8	0,4	33	0,6	0,4
16	0,8	0,3	34	0,6	0,4
17	0,4	0,3	35	0,6	0,5
18	0,7	0,6			

Madde güçlük indeksi değeri 0,50 ve civarında, madde ayırıcılık gücü indeksi değeri 0,30 ve üzerinde olan maddeler doğrudan; madde güçlük indeksi değeri 0,50 ve civarında, madde ayırıcılık gücü indeksi değeri 0,20 ile 0,29 arasında olan maddeler ise düzeltilip geliştirilerek nihai test için seçilebilir (Karaca, 2008: 294). Tablo 7 incelendiğinde, 2. ve 4. maddede madde ayırıcılık indeksinin negatif değer aldığı görülmektedir. Bu nedenle 2. ve 4. maddeler testten çıkarılmıştır. 1.madde de ise madde ayırıcılık indeksi 0,2 çıktığından maddenin iki seçeneği düzeltilmiştir. Diğer maddelerin güçlük indeksi (p) ve ayırıcılık indeksi (r) değerleri uygun bulunarak analize 33 madde ile devam edilmiştir. 33 maddelik testin ortalama güçlüğü 0,54 olarak belirlenmiştir.

Madde analizinden sonra testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, testi iki yarıya bölme yöntemi uygulanmış, Spearman Brown güvenirlilik katsayısı. 79 bulunmuştur. Testin güvenilirliğine ilişkin bu veriler, testi güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği

Tutum ölçeğini geliştirmek amacıyla öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencilerinden İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini almış olan 106 kişilik bir gruba İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine ilişkin olumlu ve olumsuz tüm görüşlerini içeren bir kompozisyon yazdırılmıştır. Yazılan kompozisyonlar çözümlenerek tutum ifadelerine dönüştürülmüştür. Ayrıca ilgili kaynaklar ve tutum konusunda incelemeler yapılarak 38 maddelik deneme formu hazırlanmıştır.

Hazırlanan deneme formu kapsam ve görünüş geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla iki program geliştirme uzmanı ve iki İlk Okuma Yazma Öğretimi uzmanının görüşüne

başvurulmuştur. Ölçekte uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ön denemeye geçilmiştir. Ölçeğin ön denemesinde, ölçeği yanıtlayanların İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini almış olması gerektiğinden; ölçek Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans öğrencileri ve Çanakkale ili Bayramiç ilçesinde görev yapan en fazla 10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşan 191 kişilik bir gruba uygulanmıştır.

Testin kapsam geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda sınımlanmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ise açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Aşağıda yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.3.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi, birbiri ile ilişkili olan p tane değişkeni bir araya getirerek, az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2003: 123). Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett's testi değerleri incelenmiştir.

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett's Testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği	0,894		
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	2348,355	Sd=378	p = .000

Tablo 8 incelendiğinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi değerinin 0,894 olduğu ve Barlett's testinin anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Büyüköztürk (2002) KMO değerinin %60 ve üzerinde olmasının o veri setine faktör analizi uygulanabileceğini gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca, Barlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur [$X^2 = 3448.716$, $p < .001$]. Bu durum değişkenler arasındaki korelasyonun yüksek olduğunu, diğer bir deyişle tutum ölçeğinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken bir diğer değer, faktör yük değerleridir. Büyüköztürk'e (2003: 124) göre, maddelerin faktör yük değerlerinin 0,45 ya da daha yüksek olması iyi bir sonucun göstergesi olup; az sayıda madde için bu sınır değer 0,30'a indirilebilir.

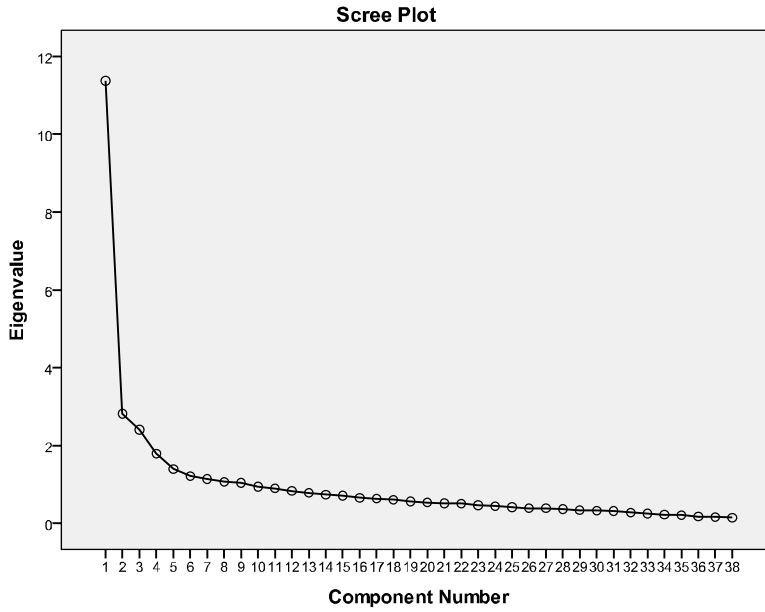
Tablo 9. Maddelere İlişkin Faktör Yük Değerleri (Madde Elenmeden Önceki Durum)

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri			Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon	Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
t1	1.000	0,755	T21	1.000	0,541
t2	1.000	0,602	T22	1.000	0,694
t3	1.000	0,565	T23	1.000	0,720
t4	1.000	0,751	T24	1.000	0,626
t5	1.000	0,608	T25	1.000	0,595
t6	1.000	0,576	T26	1.000	0,632
t7	1.000	0,571	T27	1.000	0,598
t8	1.000	0,745	T28	1.000	0,709
t9	1.000	0,653	T29	1.000	0,590
t10	1.000	0,656	T30	1.000	0,719
t11	1.000	0,651	T31	1.000	0,725
t12	1.000	0,550	T32	1.000	0,465
t13	1.000	0,691	T33	1.000	0,690
t14	1.000	0,656	T34	1.000	0,536
t15	1.000	0,642	T35	1.000	0,622
t16	1.000	0,741	T36	1.000	0,643
t17	1.000	0,545	T37	1.000	0,608
t18	1.000	0,671	T38	1.000	0,675
t19	1.000	0,574			
t20	1.000	0,648			

Tablo 9 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0,465 ile 0,755 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu durum maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Temel bileşenleri belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Açıklanan toplam varyans değerleri incelendiğinde, analize alınan 38 maddenin (değişkenin), öz değeri 1'den büyük olan 9 faktör altında toplandığı görülmektedir. Ancak 3. faktörden sonraki faktörlerin ölçüğe katkısının düşük olduğu görüldüğünden, bu sayının azaltılıp azaltılamayacağını belirlemek amacıyla maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği incelenmiştir.

Grafik 1. Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği



Maddelerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde, grafik eğrisinin üçüncü faktörden sonra plato yaptığı görülmektedir. Bu doğrultuda faktör sayısı için kesme noktası üç olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve iki faktör üzerinde yüksek değer alan 10 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Üç faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Üç Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	5,699	20,353	20,353

2	4,436	15,844	36,197
3	3,340	11,930	48,127

Tablo 10 incelendiğinde, birinci faktörün varyans yüzdesinin %20,353, ikinci faktörün varyans yüzdesinin %15,844 ve üçüncü faktörün varyans yüzdesinin %11,930 olduğu görülmektedir. Üç faktör birlikte, toplam varyansın %48,127'sini açıklamaktadır.

Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve iki faktör üzerinde yüksek değer alan 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 28 maddenin faktörlere göre dağılımı Tablo 11'da gösterilmiştir.

Tablo 11. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
11	0,753	0,191	0,096
3	0,715	0,093	0,057
18	0,711	0,243	0,023
6	0,675	0,117	-0,019
1	0,657	0,237	0,180
20	0,630	0,292	0,341
12	0,602	0,177	0,200
24	0,600	0,126	0,331
30	0,556	-0,004	0,147
7	0,511	0,293	0,178
21	0,507	0,277	0,351
35	0,462	0,243	0,206
19	0,422	0,082	0,037
36	0,195	0,773	0,061
37	0,153	0,727	0,224
26	-0,35	0,664	0,364
17	0,099	0,644	-0,134
38	0,222	0,615	0,285
34	0,348	0,598	0,029

33	0,339	0,578	0,379
5	0,375	0,492	0,081
9	0,059	0,483	0,196
13	0,257	0,453	-0,129
28	0,048	0,015	0,800
31	0,067	-0,009	0,741
22	0,256	0,216	0,690
29	0,358	0,269	0,580
27	0,346	0,224	0,563

Maddelerin anlamları incelendiğinde; birinci faktörde yer alan maddelerin İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin olumlu tutumları, ikinci faktörde yer alan maddelerin İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin olumsuz tutumları, üçüncü faktörde yer alan maddelerin ise İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde öğrenilenlerin öğretmenlik mesleğindeki önemi yansıttığı görülmektedir.

3.3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonunda ortaya çıkan faktör yapısının toplanan veriler için uygunluğunu belirlemek amacıyla verilere LISREL 8.51 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (Confirmatory Factor Analysis) uygulanmıştır. Tablo 12’ de önerilen modelin uyum değerleri belirtilmiştir.

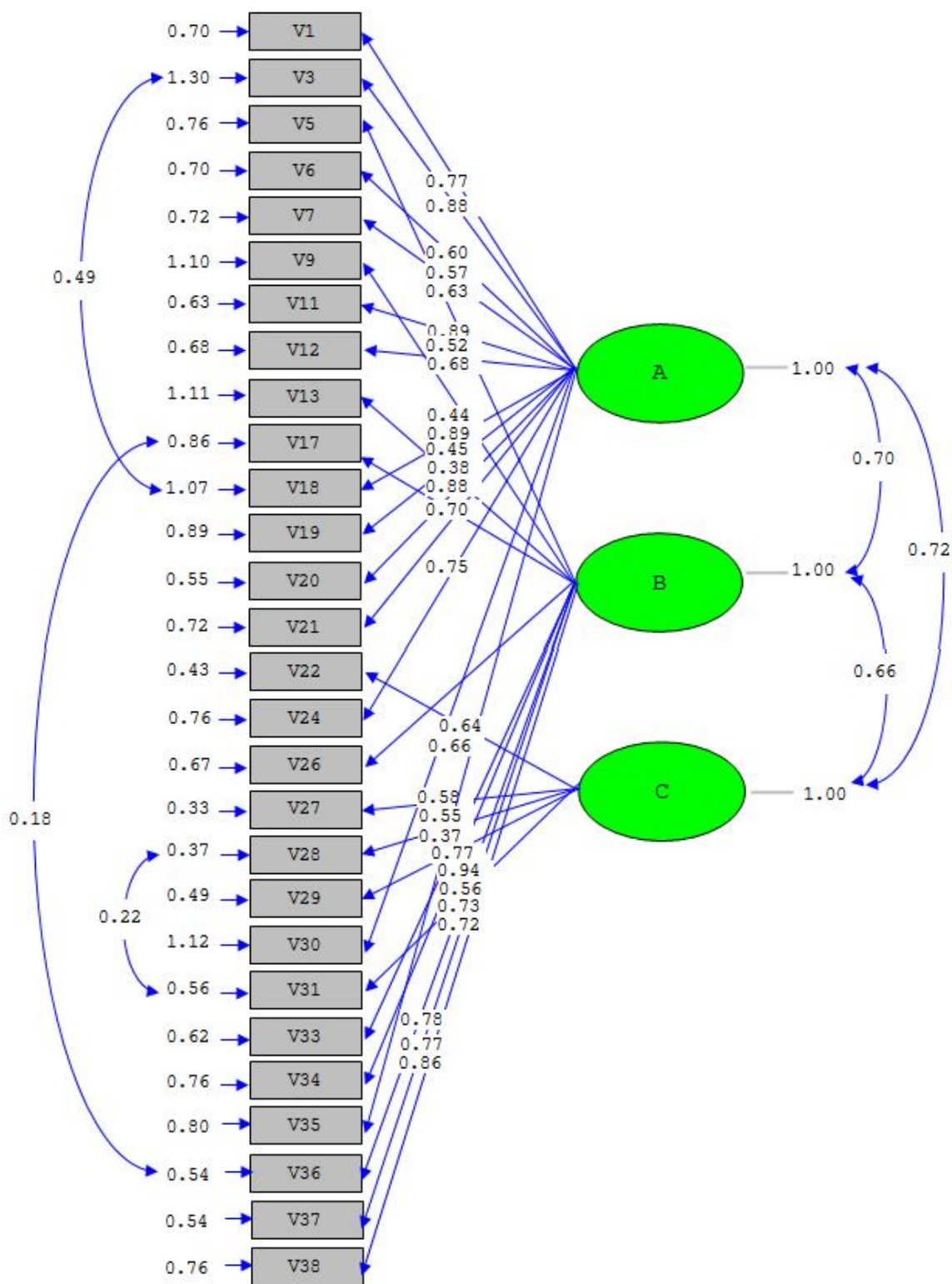
Tablo 12. Önerilen Modelin Uyum Değerleri

Uyum Ölçüleri	İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği
RMSEA	0,061
SRMR	0,069
GFI	0,82
AGFI	0,79
NNFI	0,86
CFI	0,88
RMR	0,081

Doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri $\chi^2=586,13$, GFI=0,82, AGFI=0,79, CFI=0,88, NNFI=0,86, RMR=0,081, SRMR=0,069, ve RMSEA=0,061 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2=cf/sd$) 1,70'dir. Bu oranın 5'ten küçük olması modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğini göstermektedir (Sümer, 2000). Büyüköztürk ve diğerleri (2004) RMSEA ve SRMR değerlerinin 0,05-0,08 aralığında kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu modelde hesaplanan SRMR=0,069, ve RMSEA=0,061 değerleri kabul edilebilir uyum derecesindedir.

Ayrıca RMSEA ve RMR değerlerinin 0,10'dan küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu değerler önerilen model için RMR=0,081 ve RMSEA=0,061'dir. Benzer şekilde Garson (2004) (akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2004) CFI ve NNFI değerleri için 0,80 ve üzerinin kabul edilebilir değer olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen CFI=0,88 ve NNFI=0,86 değerleri kabul edilebilir değer olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğine işaret etmektedir. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'ne ilişkin doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçları Şekil 4'de sunulmuştur.

Şekil 4. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Chi-Square=586.13, df=344, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

Geçerlik çalışmalarının ardından, ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla hem ölçeğin bütünü için hem de tek tek faktörler için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'nin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,91'dir. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'nin faktörlere göre güvenirliğine bakıldığında ise 1.faktörün 0,89, 2.faktörün 0,84, 3.faktörün ise 0,75 olarak değer aldığı görülmektedir.

Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliğinin değerlendirilmesinde,

$0,00 < \alpha < 0,40$ ölçek güvenilir değil

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ölçeğin güvenirliği düşük

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ölçek oldukça güvenilir

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2008: 405). Dolayısıyla İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'nin bütünü ve 1.faktörü ile 2.faktörünün yüksek derecede güvenilir, 3.faktörünün ise oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

3.4. Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri

Araştırmada öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacı ile Schraw ve Dennison'ın (1994) geliştirdiği Türkçe'ye uyarlaması Akın ve diğerleri (2007) tarafından yapılan Biliş ötesi Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Akın ve diğerleri (2007) Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla 607 üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır.

Araştırmada yapı geçerliği olarak açımlayıcı faktör analizi ile uyum geçerliği yapılmıştır. Güvenirlik için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test katsayıları incelenmiştir. Dilsel eşdeğerlik bulguları ölçeğin orijinal ve uyarlanan form puanları arasındaki ilişkinin 0,93 olduğunu göstermiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında yer alan sekiz alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmedir. Uyum geçerliği çalışması iki ölçek arasında 0,95

korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının 0,35 ile 0,65 arasında değiştiği görülmüştür. Envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları 0,95 olarak bulunmuştur (Akın ve diğerleri, 2007).

3.5. Düşünme Stilleri Envanteri

Araştırmada öğretmen adaylarının düşünme stillerini belirlemek amacı ile Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Fer (2005) tarafından yapılan Düşünme Stilleri Envanteri kullanılmıştır.

Envanterin çevirisi Yıldız Teknik Üniversitesinde görev yapan üç uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış, sonra tek bir çeviri haline getirilmiştir. Envanter, Yıldız Teknik Üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği sertifika programı ile Eğitim Bilimleri Bölümü Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına katılan 402 kişilik öğretmen adayından oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Düşünme Stilleri Envanterinin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda 4. ve 73. dışındaki tüm maddelerde 0,40 ile 0,99 arasında değişen ve 0,00 ya da 0,01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Envanterin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi beş faktörlü, 13 alt ölçekli, 70 maddeli yapı ortaya koymuştur. Envanterin bütününe iç tutarlık güvenilirliği 0,89 alpha katsayısıdır. Bulgular, alt ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenilirliğinin 0,37 – 0,88 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olduğunu göstermiştir. Alt ölçeklerin dış tutarlık güvenilirliği için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise 0,63- 0,78 arasında korelasyon değeri almıştır (Fer, 2005).

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama işlemi için öncelikle veri toplama araçlarından oluşan ölçek dosyası, araştırmanın uygulanacağı Adıyaman Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nin İlköğretim Bölümlerine izin almak amacıyla gönderilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasından ölçek formları uygulayıcılara kargo ile yollanmıştır. Uygulama sırasında dikkat etmeleri gereken notlar belirtilmiştir. Ölçek dosyaları

uygulayıcılar tarafından ilgili üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Anabilim dallarında öğrenim gören 3.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın verileri, SPSS 15.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizlerinde kullanılan istatistik yöntemlerini seçmek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca literatürdeki çalışmalar incelenmiş ve istatistikî açılardan örnekler ele alınmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizi için de SPSS kullanılarak Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey Testi ve Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmaya ait bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara alt problemlere göre sırayla yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

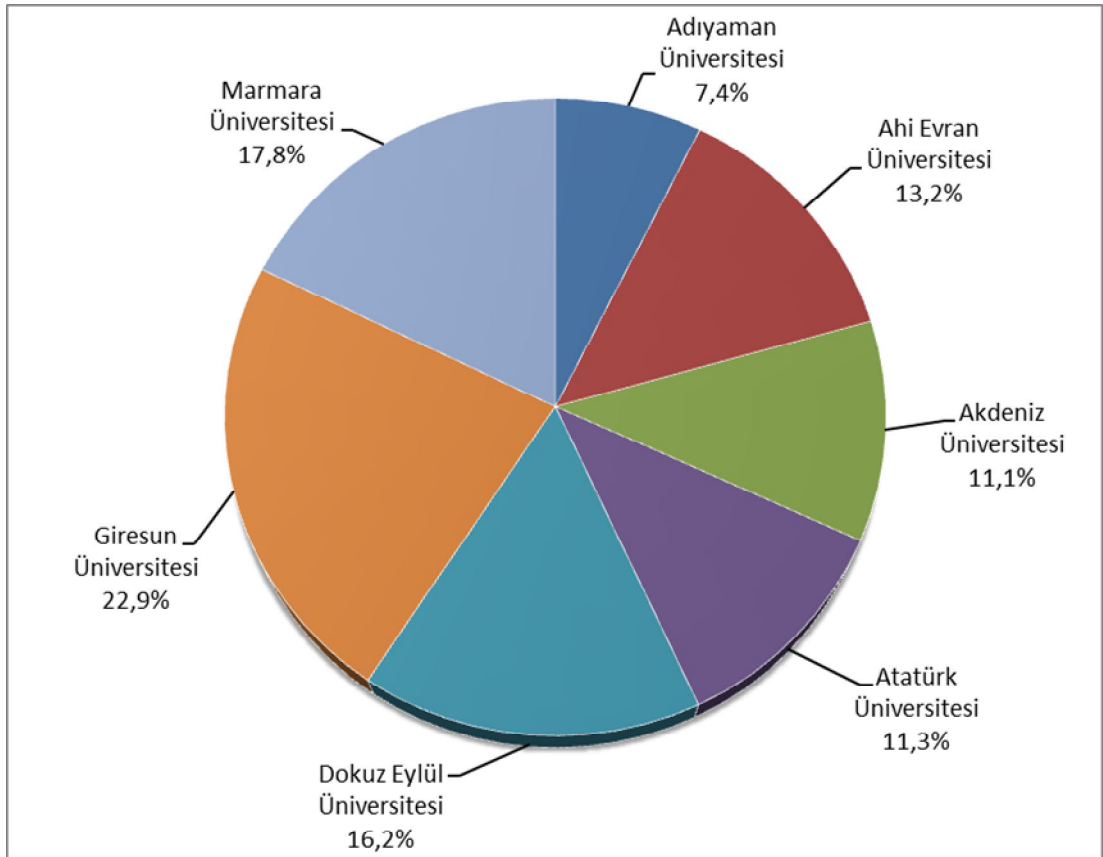
		f	%
Üniversite	Adıyaman Üniversitesi	50	7,4
	Ahi Evran Üniversitesi	89	13,2
	Akdeniz Üniversitesi	75	11,1
	Atatürk Üniversitesi	76	11,3
	Dokuz Eylül Üniversitesi	109	16,2
	Giresun Üniversitesi	154	22,9
	Marmara Üniversitesi	120	17,8
	TOPLAM	673	100
Cinsiyet	Kadın	457	67,9
	Erkek	215	31,9
	Kayıp veri	1	0,1
	TOPLAM	673	100
Genel Not Ortalaması	0-2,50	132	19,6
	2.51 – 3.00	300	44,6
	3.01 – 3.50	196	29,1
	3.51 – 4.00	30	4,5
	Kayıp veri	15	2,2

	TOPLAM	673	100
Öğrenim Durumu	Normal Öğretim	355	52,7
	İkinci Öğretim	308	45,8
	Kayıp veri	10	1,5
	TOPLAM	673	100
İlk Okuma Yazma Öğretimi Notu	AA	130	19,3
	BA	140	20,8
	BB	130	19,3
	CB	105	15,6
	CC	90	13,4
	DC	26	3,9
	DD	9	1,3
	FD	1	0,1
	FF	28	4,2
	Kayıp veri	14	2,1
	TOPLAM	673	100
Üniversite tercihlerinde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalını tercih etme sırası	1 – 5	423	62,9
	6 – 10	118	17,5
	11 – 15	69	10,3
	16 – 20	45	6,7
	21 – 24	16	2,4
	Kayıp veri	2	0,3
	TOPLAM	673	100
Tekrar üniversite tercihi yapması gerekse Sınıf Öğretmenliğini Ana Bilim	1 – 5	318	43,7
	6 – 10	118	17,5

Dahini tercih etme sırası	11 – 15	64	9,5
	16 – 20	33	4,9
	21 – 24	136	20,2
	Kayıp veri	4	0,6
	TOPLAM	673	100

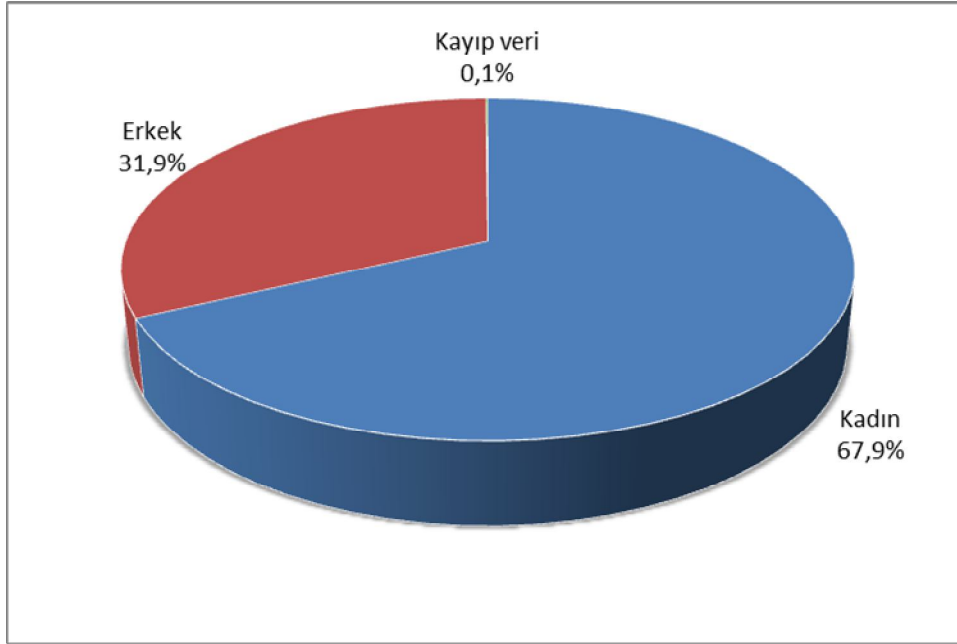
Tablo 13 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %7,4'ünün Adıyaman Üniversitesi'nde, % 13,2'sinin Ahi Evran Üniversitesi'nde, %11,1'inin Akdeniz Üniversitesi'nde, %11,3'ünün Atatürk Üniversitesi'nde, %16,2'sinin Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, %22,9'unun Giresun Üniversitesi'nde ve %17,8'inin Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olduğu ortaya çıkmaktadır. Aşağıda, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre dağılımına ilişkin grafik sunulmuştur.

Grafik 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Görmekte Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımı



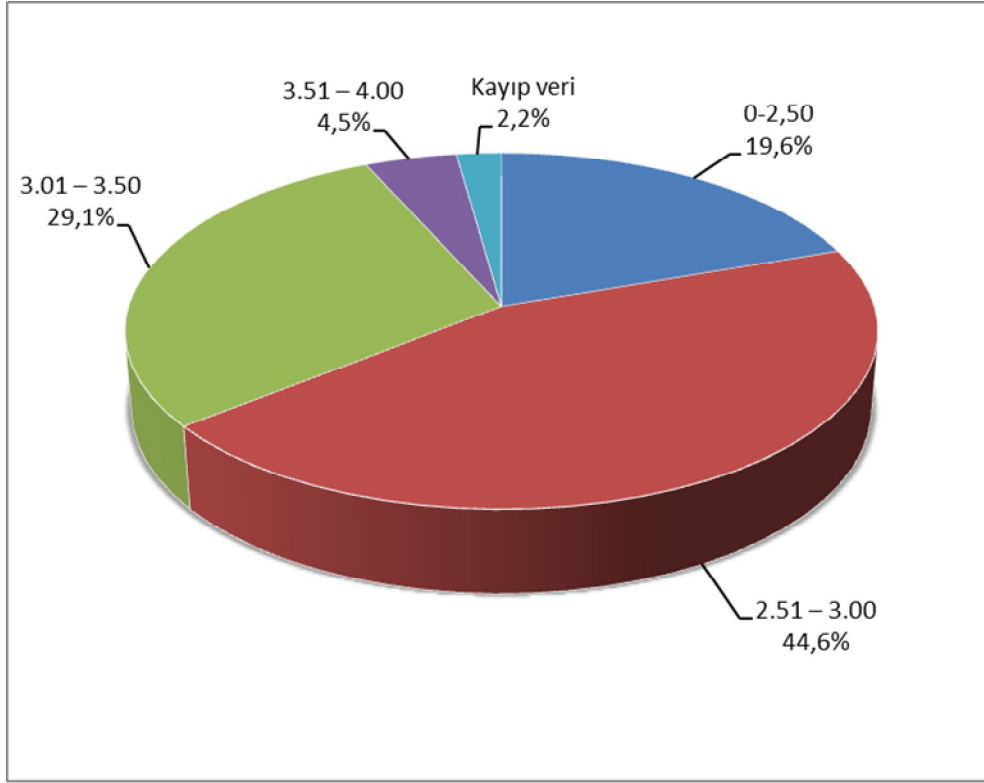
Araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %67,9'u kadın, %31,9'u ise erkektir. Aşağıda, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımına ilişkin grafik sunulmuştur.

Grafik 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı



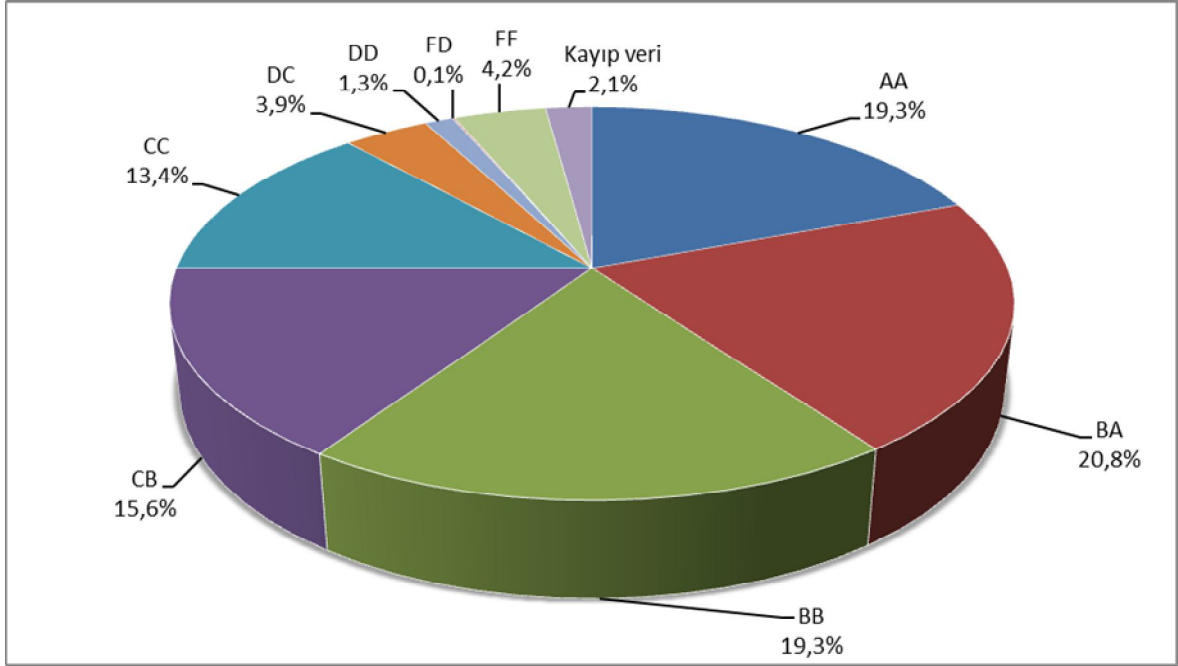
Öğrenim durumu açısından bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %52,7'sinin normal öğretimde, %45,8'inin ise ikinci öğretimde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel not ortalamaları incelendiğinde %1,3'ünün 0-2.00, %18,3'ünün 2.01-2.50, %44,6'sının 2.51-3.00, %29,1'inin 3.01-3.50, %4,5'inin ise 3.51-4.00 not aralığında yer aldığı görülmektedir. Veriler değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun genel not ortalamalarının orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Aşağıda, sınıf öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre dağılımına ilişkin grafik sunulmuştur.

Grafik 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre Dağılımı



İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinden almış oldukları notlar açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %19,3'unun AA, %20,8'inin BA, %19,3'ünün BB, %15,6'sının CB, %13,4'ünün CC, %3,9'unun DC, %1,3'ünün DD, %0,1'inin FD ve % 4,2'sinin FF notlarına sahip oldukları görülmektedir. Veriler değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinden geçme notunun üzerinde nota sahip olduğu görülmektedir. Aşağıda, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinden almış oldukları notların dağılımına ilişkin grafiğe yer verilmiştir.

Grafik 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinden Almış Oldukları Notlar



Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversite tercihlerinde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalını tercih etme sırasına bakıldığında, % 62,9'unun 1-5.tercih aralığında, %17,5'inin 6-10. tercih aralığında % 10,3'ünün 11-15. tercih aralığında, %6,7'sinin 16-20. tercih aralığında, %2,4'ünün 21-24 tercih aralığında yer aldığı görülmektedir. Tekrar üniversite tercihi yapmaları gerekse, öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliğini Ana Bilim Dalı'nı tercih etme sırasına bakıldığında ise; % 43,7'sinin 1-5.tercih aralığında, %17,5'inin 6-10. tercih aralığında, % 9,5'inin 11-15. tercih aralığında, %4,9'unun 16-20. tercih aralığında, %20,2'sinin 21-24 tercih aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu veriler dikkate alındığında, sınıf öğretmeni adaylarının Sınıf Öğretmenliğini Ana Bilim Dalı'nda okumaya başladıktan sonra sınıf öğretmenliği mesleğini tercih etme düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda düşünme stillerinin beş boyutundan işlevler boyutuna ilişkin veri toplanmıştır. Tablo 14'de sınıf

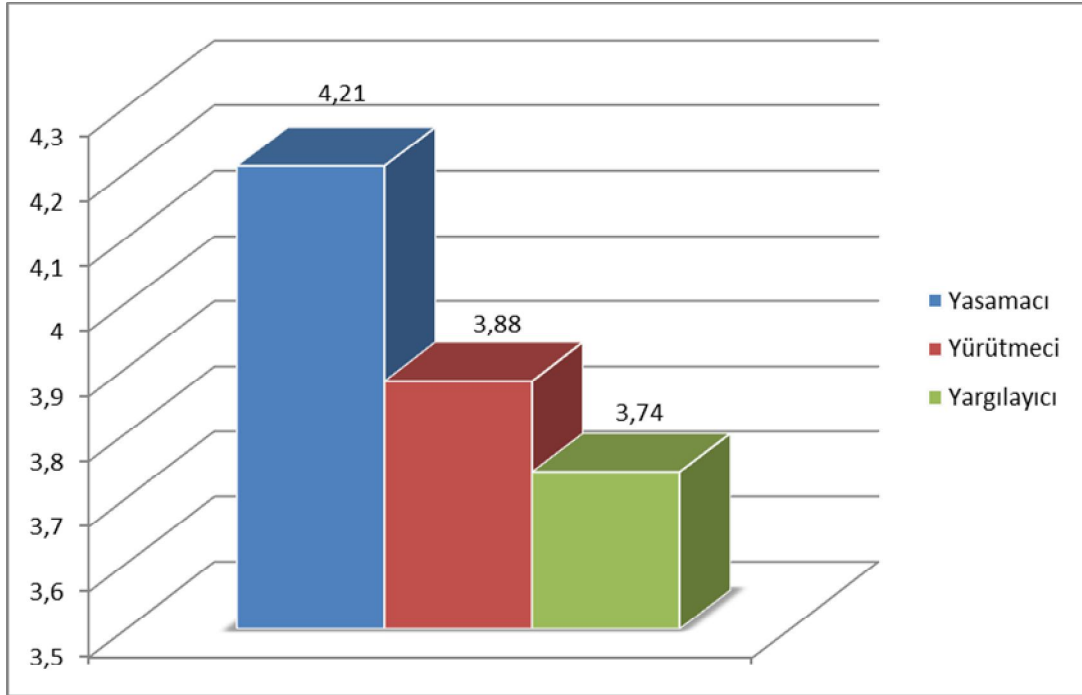
öğretmeni adaylarının düşünme stillerini tercih düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stillere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Düşünme Stilleri		\bar{X}	Ss	F
İşlevler	Yasamacı	4,21	0,43	0,19
	Yürütmeçi	3,88	0,54	0,29
	Yargılayıcı	3,74	0,63	0,40

Tablo 14 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının en çok yasamacı düşünme stilini ($\bar{X} = 4.21$; $ss = 0,43$) tercih ettiğini, daha sonra sırasıyla yürütmeçi düşünme stilini ($\bar{X} = 3,88$; $ss = 0,54$) ve yargılayıcı düşünme stilini ($\bar{X} = 3,73$; $ss = 0,63$) tercih ettiklerini göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının tercih ettikleri düşünme stillerine göre dağılımına aşağıdaki grafikte yer verilmiştir.

Grafik 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Tercih Ettikleri Düşünme Stilleri



Öğretmen adaylarının daha çok planlamaya dayanan, yaratıcı ve yapılandırıcı etkinliklerden hoşlanma özelliği gösteren yasamacı düşünme stilini tercih etmeleri

çağımızda öne çıkan bu becerilere yatkın olduklarının bir ifadesi olabilir. Ulaşılan bu araştırma bulgusu Çubukçu (2004), Zhang (2004), Buluş (2005), Dinçer (2009) ve Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Günümüzde ihtiyaç duyulan öğretmenin sahip olması gereken özellikler göz önüne alındığında bu durumun istendik bir durum olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistik yöntemini belirlemek amacıyla öncelikle ölçek dağılımının normal dağılıma uygunluğunu test etmek için öğretmen adaylarının düşünme stilleri envanterinden almış oldukları puanlara ilişkin Kurtosis ve Skewness değerleri incelenmiştir. Tablo 15’de sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri envanterinden aldıkları puanlara ilişkin Kurtosis ve Skewness değerlerine sınaması yer verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri Envanterinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kurtosis ve Skewness Değerleri

Düşünme Stilleri	N	Kurtosis	Skewness
Yasamacı	673	- 0,717	2,641
Yürütme	673	- 0,549	0,781
Yargılayıcı	673	- 0,363	0,389

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yasamacı düşünme stiline ait puanların normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın ikinci alt probleminin çözümünde non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinin kullanılması uygun görülmüştür. Aşağıda sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stillerinin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre durumuna ilişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis değerleri sunulmuştur.

a. Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 16. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre düşünme stilleri

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Yasamacı	Kadın	457	334,30	152774,00	48121,000	0,667
	Erkek	215	341,18	73354,00		
Yürütmeci	Kadın	457	354,93	162201,50	40706,500	0,000*
	Erkek	215	297,33	63926,50		
Yargılayıcı	Kadın	457	332,01	151729,00	47076,000	0,381
	Erkek	215	346,04	74399,00		

* p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yasamacı (U=48121,000, p<0,05) ve yargılayıcı (U=47076,000, p<0,05) düşünme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmüştür. Ancak yürütmeci (U=47076,000, p<0,05) düşünme stilinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Sternberg'in (1997) Zihinsel Öz-Yönetimi kuramında, düşünme stil tercihlerinin kızlar ve erkekler arasında farklılaştığı belirtilmektedir. Çubukçu (2004) tarafından yapılan araştırmada yasamacı düşünme stilini erkeklerin kadınlara göre daha fazla tercih ettiği, Erdoğan (2008) tarafından yapılan araştırmada yürütmeci düşünme stilini erkeklerin kadınlara göre daha fazla tercih ettiği, Mahmood, Hossein, Shahrooz (2013) tarafından yapılan araştırmada yürütmeci düşünme stilini kadınların erkeklere göre daha fazla tercih ettiği belirlenmiştir. Ancak araştırmanın bu bulgusu, Cilliers ve Sternberg (2001) ile Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen ve düşünme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirleyen araştırmaların bulguları ile çelişmektedir. Zihinsel Öz Yönetim Kuramı'nda Sternberg (2009: 88) düşünme stillerinin toplumsal çevreden bağımsız olmadığı, kültürden etkilendiği belirtilmektedir. Kurallara ve prosedürlere uyma eğilimi gösteren yürütmeci düşünme stilini kadın öğretmen adaylarının

erkek öğretmen adaylarından daha fazla tercih etmelerinin nedeni toplumsal yaşantıda kadınlara biçilen rolden kaynaklanıyor olabilir. Ebeveynler erkek çocuklarını kız çocuklarına göre başarıya, yarışma, duygularını kontrol etme, bağımsız hareket etme ve kişisel sorumluluk alma gibi konularda daha fazla teşvik etmekte ve bu alanlarda görevler vermektedirler (Yurtsever, 2011). Sosyal yaşam bakımından kadına; özgür davranma kısıtlılığı, giyim, konuşma ve davranışlarına özen gösterme zorunluluğu ile kendini ifade etmedeki sınırlamalar girmektedir (Henslin, 2003: Akt: Demirbilek, 2007). Erkeklerin daha serbest yetiştirilmesi, erkek öğretmen adaylarının yürütmeci düşünme stilini kadın öğretmen adaylarından daha az tercih etmesine yol açabilir.

b. Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 17. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim durumlarına göre düşünme stilleri

Düşünme Stili	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Yasamacı	Birinci Öğretim	355	331,21	117580.50	54390,500	0,909
	İkinci Öğretim	308	332,91	102535.50		
Yürütmeci	Birinci Öğretim	355	310,92	110377.00	47187,000	0,002*
	İkinci Öğretim	308	356,30	109739.00		
Yargılayıcı	Birinci Öğretim	355	332,93	118190.50	54339,500	0,893
	İkinci Öğretim	308	330,93	101925.50		

* $p < 0,05$

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim durumları ile yasamacı ($U=54390,500$, $p < 0,05$) ve yargılayıcı ($U=54339,500$, $p < 0,05$) düşünme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmüştür. Ancak yürütmeci ($U=47187,000$, $p < 0,05$) düşünme stilinde ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı

farklılık bulunduğu görülmektedir. Sternberg (2009: 88) düşünme stillerinin sosyalleşme süreci ile kazanıldığını belirtmektedir. Öğretim durumu öğretmen adaylarının okulda geçirdikleri zamanın ve grubun belirleyicisi olmaktadır. Dolayısıyla ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının etkilendiği toplumsal çevre ile birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının etkilendiği toplumsal çevre farklılaşmaktadır. Bu durum, yürütmeci düşünme stilini ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha fazla tercih etmesinin sebebi olabilir.

c. Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri genel not ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 18. Sınıf öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre düşünme stilleri

Düşünme Stilleri	GNO	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
	0-2.50	132	325,77			
Yasamacı	2.51-3.00	300	333,60	2	0,260	0,878
	3.01-4.00	226	326,23			
	0-2.50	132	262,61			
Yürütmeci	2.51-3.00	300	336,50	2	22,416	0,000*
	3.01-4.00	226	359,27			
	0-2.50	132	324,33			
Yargılayıcı	2.51-3.00	300	342,06	2	2,583	0,275
	3.01-4.00	226	315,85			

* p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel not ortalamaları ile yasamacı [$X^2(2) = 0,260, p<0,05$] ve yargılayıcı [$X^2(2) = 22,416, p<0,05$] düşünme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir. Yürütmeci düşünme stili ile öğretmen adaylarının genel not ortalamaları [$X^2(2) = 2,583, p<0,05$] arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılara bağlı olarak çıktığını belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları

üzerinden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 19’da grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 19. Sınıf öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre düşünme stilleri

Düşünme Stili	GNO	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Yürütmece	0-2.50	132	183,23	24186,50	15408,500	0,000*
	2.51-3	300	231,14	69341,50		
Yürütmece	0-2.50	132	145,88	19256,00	10478,000	0,000*
	3.01-4	226	199,14	45005,00		
Yürütmece	2.51-3	300	255,87	76759,50	31609,500	0,183
	3.01-4	226	273,63	61841,50		

* p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde; 0-2.50 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının yürütmece stil puanlarının, 2.51-3 arasında genel not ortalamasına sahip olan ve 3.01-4 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının yürütmece stil puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Genel not ortalaması yüksek olan öğrencilerin yürütmece düşünme stilini daha fazla tercih etmelerinin nedeni öğretmen adaylarının öğretimde daha çok yürütmece düşünme stiline hitap eden anlatım, problem çözme, okuma gibi yöntemlerin daha çok kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu, Cano-Garcia ve Hughes’un (2000) akademik başarı ile içsel, yaşamacı ve yürütmece düşünme stilleri arasında pozitif ilişki bulunduğu bulgusuyla tutarlılık gösterirken; Grigorenko ve Sternberg (1997) tarafından Amerikalı öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan genel akademik başarı ile yargısal ve yasama düşünme stilleri arasında pozitif, yürütme düşünme stili ile de negatif ilişki bulunduğu bulgusuyla çelişmektedir. Ayrıca Zhang (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada fizik dersi akademik başarısı ile dışsal stilin negatif ilişkili; İngilizce dersi akademik başarısı ile içsel stilin pozitif, parçasal stilin ise negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak ülkeler arasında öğretim yöntemleri açısından farklılıklar bulunması bulguların çelişmesinin nedeni olabilir.

d. Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 20. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre düşünme stilleri

Düşünme Stilleri	Üniversite	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Yasamacı	Adıyaman Üniversitesi	50	306,22	6	17,398	0,008*
	Ahi Evran Üniversitesi	89	307,98			
	Akdeniz Üniversitesi	75	308,04			
	Atatürk Üniversitesi	76	334,60			
	Dokuz Eylül Üniversitesi	109	381,95			
	Giresun Üniversitesi	154	368,71			
	Marmara Üniversitesi	120	309,45			
Yürütme	Adıyaman Üniversitesi	50	291,28	6	7,877	0,247
	Ahi Evran Üniversitesi	89	335,97			
	Akdeniz Üniversitesi	75	343,35			
	Atatürk Üniversitesi	76	349,41			
	Dokuz Eylül Üniversitesi	109	315,75			
Yargılayıcı	Giresun Üniversitesi	154	364,81	6	10,108	0,120
	Marmara Üniversitesi	120	328,60			
	Adıyaman Üniversitesi	50	358,48			
	Ahi Evran Üniversitesi	89	283,87			
	Akdeniz Üniversitesi	75	354,91			
	Atatürk Üniversitesi	76	369,20			

Dokuz Eylül Üniversitesi	109	339,00
Giresun Üniversitesi	154	338,34
Marmara Üniversitesi	120	332,33

* $p < 0,05$

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversite ile yürütme [X² (2) = 0,247, p<0,05] ve yargılayıcı [X² (2) = 0,120, p<0,05] düşünme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir. Yasamacı düşünme stili ile öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversite [X² (2) = 0,008, p<0,05] arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak çıktığını belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 21’de grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 21. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre düşünme stilleri

Üniversite	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Üniversite	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Adıyaman	50	69,25	3462,50	2187,50	,869	Akdeniz	75	73,38	5503,50	2653,500	0,462
Ahi Evran	89	70,42	6267,50			Atatürk	76	78,59	5972,50		
Adıyaman	50	61,95	3097,50	1822,500	0,790	Akdeniz	75	79,29	5947,000	3097,000	0,005*
Akdeniz	75	63,70	47777,50			Dokuz Eylül	109	101,59	11073,000		
Adıyaman	50	60,36	3018,00	1743.000	0.432	Akdeniz	75	99,30	7747,50	4597,500	0,012*
Atatürk	76	65,57	4983,00			Giresun	154	122,65	18887,50		
Adıyaman	50	68,62	3431,00	2156,000	0,034*	Akdeniz	75	99,37	7452,50	4397,500	0,788
Dokuz Eylül	109	85,22	9289,00			Marmara	120	97,15	11657,50		
Adıyaman	50	89,13	4456,50	3181,500	0,064	Atatürk	76	85,70	6513,00	3587,000	0,120
Giresun	154	106,84	16453,50			Dokuz Eylül	109	98,09	10692,00		

Adıyaman	50	84,41	4220,50			Atatürk	76	108,20	8223,00		
				2945,500	0,851					5297,000	0,240
Marmara	120	85,95	10314,50			Giresun	154	119,10	18342,00		
Ahi Evran	89	82,08	7305,00			Atatürk	76	102,82	7814,00		
				3300,000	0,901					4232,000	0,394
Akdeniz	75	83,00	6225,00			Marmara	120	95,77	11492,00		
Ahi Evran	89	80,24	7141,000			Dokuz Eylül	109	135,15	14731,00		
				3136,000	0,419					8050,000	0,571
Atatürk	76	86,24	6554,000			Giresun	154	129,77	19985,00		
Ahi Evran	89	87,49	7786,50			Dokuz Eylül	109	127,60	13908,00		
				3781,500	0,007*					5167,000	0,006*
Dokuz Eylül	109	109,31	11914,50			Marmara	120	103,56	12427,00		
Ahi Evran	89	107,98	9610,00			Giresun	154	147,74	22752,50		
				5605,000	0,018*					7662,500	0,015*
Giresun	154	130,10	20036,00			Marmara	120	124,35	14922,50		

Ahi Evran	89	104,78	9325,00								
Marmara	120	105,17	12620,00	5320,000	0,963						

* $p < 0,05$

Tablo 21 incelendiğinde, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile Adıyaman Üniversitesi'nde, Ahi Evran Üniversitesi'nde, Akdeniz Üniversitesi'nde ve Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaşamacı düşünme stili puanlarında Dokuz Eylül Üniversitesi lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ayrıca Giresun Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile Ahi Evran Üniversitesi'nde, Akdeniz Üniversitesi'nde ve Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları arasında yaşamacı düşünme stili puanlarında Giresun Üniversitesi lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Sternberg (2009: 88) düşünme stillerinin sosyalleşme süreci ile kazanıldığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta olması, öğrenim görmekte oldukları üniversitede üç yıl geçirdiklerini ve o üniversitenin toplumsal yaşantısından etkilenmiş olabileceklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre düşünme stillerinin farklılaşmasının nedeni üniversitelerin toplumsal çevrelerinden etkilenmeleri olabilir.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 22'de sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 22. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Biliş Üstü Farkındalık Düzeyi	\bar{X}	ss	Varyans	min	max
	3,74	0,49	0,24	1,83	4,96

Tablo 22 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{X} = 3,74$; $SS = 0,49$) görülmektedir. Akın ve diğerleri (2007) “Biliş Üstü Farkındalık Envanteri”nden 2.5 puanın altında alan bireylerin düşük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde biliş üstü farkındalığa sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Bu bulgu, Akın ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın örneklemini öğretmen adayları oluşturduğundan, öğrenim hayatları boyunca biliş üstü farkındalıklarını yükseltmek için gerekli süreye sahip olmaları biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının nedeni olabilir.

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalıkları cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Verilerin analizin kullanılacak olan istatistik yöntemini belirlemek amacıyla öncelikle ölçek dağılımının normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalık envanterinden almış oldukları puanlara ilişkin Kurtosis ve Skewness değerleri incelenmiştir. Tablo 23’de sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık envanterinden aldıkları puanlara ilişkin Kurtosis ve Skewness değerlerine sınaması yer verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Envanterinden Aldıkları Puanlara İlişkin Normallik Sınaması

	N	Kurtosis	Skewness
Biliş Üstü Farkındalık Envanteri	673	0,072	-0,241

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık envanterinden aldıkları puanların normal dağılıma uyduğu görülmektedir. Bu nedenle,

araştırmanın dördüncü alt probleminin çözümünde parametrik testlerden t-testi ve ANOVA testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Aşağıda sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına göre ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye durumuna ilişkin t-testi ve ANOVA değerleri sunulmuştur.

a. Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 24. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri İle Cinsiyetlerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	457	3,7303	0,5042	670	-0,762	0,446
Erkek	215	3,7616	0,4814			

Tablo 24 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t(670) = 0,762$, $p < 0,05$]. Diğer bir ifade ile kadın sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri ($\bar{X} = 3,7303$) ile erkek sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri ($\bar{X} = 3,7616$) arasında anlamlı fark yoktur.

Bu bulgu Schleifer ve Dull (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın kız öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarının erkek öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeylerinden yüksek olduğu, Yavuz (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın kız ve erkek öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bulgusu ile çelişmektedir. Tüysüz ve diğerleri (2008) ise araştırmalarında biliş üstü farkındalık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, araştırmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, biliş üstü farkındalığın cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin bir bilimsel neden sunulmadığı görülmektedir.

b. Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalıkları öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim) göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 25. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri İle Öğrenim Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	P*
Birinci Öğretim	355	3,6917	0,49475	661	- 2,614	0,009*
İkinci Öğretim	308	3,7926	0,49708			

* p < 0,05

Tablo 25 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(661) = 2,614$, $p < 0,05$]. Diğer bir ifade ile, ikinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri ($\bar{X} = 3,7926$), normal öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerinden ($\bar{X} = 3,6917$) daha yüksektir.

Schraw (1998)'e göre biliş üstü beceriler dış dünyadan tamamen bağlantısız bir yapı sergilemez ve onlardan tamamen farklı değildir (Akın ve Abacı, 2011: 44). Sınıf içi tartışmalar gibi çeşitli yöntemler biliş üstü becerileri geliştirici niteliktedir. Öğretmen adaylarının okulda geçirdikleri zaman ve ait oldukları sınıf ortamı öğretim durumları ile belirlenmektedir. Dolayısıyla birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları ile ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları farklı bir toplumsal çevrede ve farklı bir grupta yer almaktadır. Birinci ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim elemanları da çoğunlukla farklılık göstermektedir. Bu durum derslerin işlenişinde de farklılıklar oluşmasına sebep olmaktadır. İkinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalıklarının, birinci öğretimde öğrenim gören

öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalıklarından yüksek olması sınıf ortamlarının farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir.

c. Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalıkları genel not ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 26. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri İle Genel Not Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	0,666	2	0,333	1,359	0,258
Gruplarıçi	160,540	655	0,245		
Toplam	161,205	657			

Analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri ile genel not ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-655)} = 1,359$, $p < 0,05$]. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri genel not ortalamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Biliş üstü farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olduğuna ilişkin bulgular Memiş ve Arıcan (2008), Bağçeci ve diğerleri (2011) tarafından ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda elde edilmiştir. Bu bulgu araştırmanın bulgusuyla çelişmesinin nedeni örneklemin öğretmen adayları olması olabilir.

d. Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalıkları öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 27. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri İle Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,407	6	0,234	0,950	0,458
Gruplarıçi	164,341	666	0,247		
Toplam	165,748	672			

Analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri ile öğrenim gördükleri üniversite arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir [$F_{(6-666)} = 0,950, p < 0,05$]. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çocukların okula başlamasıyla birlikte biliş üstü becerilerindeki gelişim de hızlanır. Deneysel kanıtlar, bu becerilerin okul öncesi çocuklarda var olduğunu ve ilköğretim boyunca hızla arttığını göstermektedir (Schneider ve Lockl, 2002, Akt: Özsoy, 2008). Bu nedenle, öğretmen adayları üniversiteye gelene kadar geçirdikleri öğretim süresince biliş üstü farkındalıklarını oluşturmuş olabilirler. Ayrıca, biliş üstü yeteneklerinin gelişimini sağlayacak öğretim düzenlemelerinin, etkin katılım ve öğrenenlerin süreci kontrol etmesi gibi özellikleri içermesi şartıyla, biliş üstü becerileri artırabileceği belirtilmektedir (El-hindi, 1996; Akt: Özsoy, 2008). Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerde biliş üstü farkındalığı artırmaya yönelik çalışma yapılmamış olması da farklılık oluşmamasına neden olmuş olabilir.

4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

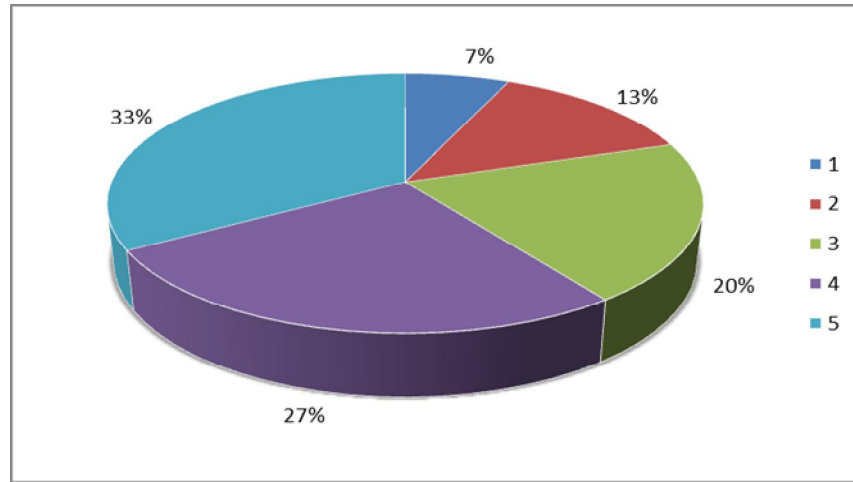
Tablo 28’de sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 28. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Akademik Başarıları

İlk Okuma Yazma Öğretimi Akademik Başarı Düzeyi	f	%
1	8	1,2
2	37	5,5
3	215	31,9
4	363	53,9
5	50	7,4
Toplam	673	100

Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Akademik Başarı Testinden almış oldukları puanlar 0 ile 100 arasında değer almıştır. Analizlerde anlamlı sonuçlara ulaşmak amacıyla, puanlar 0-20 çok düşük, 21-40 düşük, 41-60 orta, 61-80 yüksek, 81-100 çok yüksek olmak üzere 5 gruba ayrılmıştır. Tablo 28 incelendiğinde, Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi % 1,2’sinin çok düşük, % 5,5’inin düşük, %31,9’unun orta, %53,9’ünün yüksek, %7,4’sinin ise çok yüksek İlk Okuma Yazma Öğretimi akademik başarı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Akademik Başarı Testinden almış oldukları puanlara ilişkin grafiksel gösterime aşağıda yer verilmiştir.

Grafik 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Akademik Başarı Testinden Almış Oldukları Puanlar



4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistik yöntemini belirlemek amacıyla öncelikle ölçek dağılımının normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Tablo 29’da sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi’nden aldıkları puanlara ilişkin Kurtosis ve Skewness değerleri incelenmiştir. Tablo 29’da sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık envanterinden aldıkları puanlara ilişkin Kurtosis ve Skewness değerlerine sınaması yer verilmiştir.

Tablo 29. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Normallik Sınaması

	N	Kurtosis	Skewness
İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi	673	1,260	-0,817

Tablo 29 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi'nden aldıkları puanların normal dağılıma uyduğu görülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın dördüncü alt probleminin çözümünde parametrik testlerden t-testi ve ANOVA testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Aşağıda sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi'nden aldıkları puanların cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye durumuna ilişkin t-testi ve ANOVA değerleri sunulmuştur.

a. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 30. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	p*
Kadın	457	64,6214	12,76728	670	7,149	0,000*
Erkek	215	56,7674	14,32473			

* p < 0,05

Tablo 30 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(670) = 7,149, p < 0,05$]. Diğer bir ifade ile kadın sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ($\bar{X} = 64,6214$), erkek sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından ($\bar{X} = 56,7674$) daha yüksektir.

Araştırmanın diğer alt problemlerinde kadın öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ve tutumun akademik başarı üzerinde en önemli yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan, Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin daha yüksek tutuma sahip olan kadın

öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarının da yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

b. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 31. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Durumlarına Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Akademik Başarıları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p*
Birinci Öğretim	355	63,7718	13,28337	661	3,199	0,001*
İkinci Öğretim	308	60,3604	14,15353			

* p < 0,05

Tablo 31 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(661) = 3,199, p < 0,05$]. Diğer bir ifade ile birinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ($\bar{X} = 63,7718$), ikinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından ($\bar{X} = 60,3604$) daha yüksektir.

Birinci öğretimde öğrenim görmek için üniversiteye giriş puanının ikinci öğretimde öğrenim görmek için gereken puandan daha yüksektir. Diğer bir deyişle, birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları, üniversiteye giriş sınavında ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek puan almışlardır. Birinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarının, ikinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

c. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları genel not ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 32. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Akademik Başarıları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplararası	7487,275	2	3743,638	20,697	0,000*
Gruplarıçi	118476,49	655	180,880		
Toplam	125963,76	657			

* p < 0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ile genel not ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-655)} = 20,697$, $p < 0,05$]. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları genel not ortalamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 0-2.50 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları 2.51-3 ve 3.01-4 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları daha düşüktür. Ayrıca 2.51-3 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları 3.01-4 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları daha düşüktür.

Genel not ortalaması, öğretmen adaylarının derslerden aldıkları notların ağırlıklı ortalamasıdır. Dolayısıyla yüksek genel not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi gibi sınıf öğretmenleri için önemi büyük olan bir dersteki akademik başarılarının da yüksek olması beklenen bir bulgudur.

d. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 33. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Görmekte Oldukları Üniversiteye Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Akademik Başarıları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplararası	20126,065	6	3354,344	20,829	0,000*
Gruplarıçi	107253,45	666	161,041		
Toplam	127379,52	672			

* p < 0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ile öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(6-666)} = 20,829$, $p < 0,05$]. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, Ahi Evran Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları, Adıyaman Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından daha yüksektir. Akdeniz Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ile Giresun Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları arasında Akdeniz Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca Marmara Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları, Adıyaman Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından daha yüksektir. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin en yüksek akademik başarıya sahip

öğretmen adaylarının Marmara Üniversitesi'nde ve Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim görmekte oldukları görülmektedir.

Derse devam (Rençber, 2012), uyku sorunları (Ming ve diğerleri, 2011), öğretmen desteği, aile desteği, yalnızlık ve sınav kaygısı (Yıldırım, 2000), barındıkları yer ve zaman yönetimi (Erdem ve diğerleri, 2005), tutum ve akademik benlik tasarımı (Karacakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009), öğretim yöntemleri (Işık ve diğerleri, 2007), öğrenme stratejileri ve öz yeterlik (Stump ve diğerleri, 2011) gibi çeşitli faktörler akademik başarıyı etkilemektedir. Bu nedenle, üniversiteler arasındaki farkın birçok nedeni olabileceğinden daha fazla değişkenin incelenmesi gerekmektedir.

4.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 34’de sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 34. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarına Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları

İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum	\bar{X}	ss	Varyans	min	max
	3.74	0,61	0,373	2	5

Tablo 34 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu ($\bar{X} = 3,74$; $SS = 0,61$) görülmektedir. İlkokuma Yazma Dersi Tutum Ölçeği’nden alınabilecek en yüksek değer 5 olduğundan sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kılıç ve Acat (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının Öğretim Bilgisi Dersleri’nden en gerekli buldukları ve işe vurukluk düzeyinin en yüksek olduğunu düşündükleri dersin İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Saban ve Saban (2008)’e göre öğrenen kişi belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaşır. Dolayısıyla tutumun birçok faktörden etkilendiği bilinmekle birlikte, öğretmen

adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olması, dersi önemli bulmalarından ileri geliyor olabilir.

4.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Verilerin analizin kullanılacak olan istatistik yöntemini belirlemek amacıyla öncelikle ölçek dağılımının normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Tablo 35’de sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin normallik sınamasına yer verilmiştir.

Tablo 35. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Normallik Sınaması

	N	Kurtosis	Skewness
İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği	673	0,560	-0,575

Tablo 35 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanların normal dağılıma uyduğu görülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın dördüncü alt probleminin çözümünde parametrik testlerden t-testi ve ANOVA testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Aşağıda sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre durumuna ilişkin t-testi ve ANOVA değerleri sunulmuştur.

a. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 36. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p*
Kadın	457	3,8188	0,58492	670	4,415	0,000*
Erkek	215	3,5990	0,63726			

* p <0,05

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları [$t(670) = 4,415, p < 0,05$] arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile kadın sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları, erkek sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarından daha yüksektir.

Araştırmanın diğer alt problemlerinde kadın öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ve tutumun üzerinde en önemli yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin daha yüksek akademik başarıya sahip olan kadın öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi tutumlarının da erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olmasının nedeni olabilir.

b. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 37. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Durumlarına Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Birinci Öğretim	355	3,7349	0,62660	661	-0,631	0,528
İkinci Öğretim	308	3,7650	0,59413			

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim durumlarına ile İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları [$t(661) = -0,631, p < 0,05$] arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile normal öğretimde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ile ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Birinci öğretimde ve ikinci öğretimde okutulmakta olan İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin içeriği arasında fark yoktur. Dolayısıyla tutumun birçok faktörden etkilendiği bilinmekle birlikte, bu derse ilişkin tutumların belirlenmesinde öğrenim durumunun etkisinin olmaması beklenen bir sonuçtur.

c. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları genel not ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 38. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplararası	8,304	2	4,152	11,672	0,000*
Gruplarıçi	232,993	655	0,356		
Toplam	241.297	657			

* $p < 0,05$

Analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ile genel not ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-655)} = 4,152, p < 0,05$]. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri genel not ortalamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 0-2.50 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları 2.51-3 ve 3.01-

4 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarından daha düşüktür.

Akademik başarı ile tutum arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Hançer, 2007; Uzun, 2006; Tan, 2006). Dolayısıyla genel not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının daha yüksek olması da beklenen bir sonuçtur.

d. Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 39. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Görmekte Oldukları Üniversiteye Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplararası	17,817	6	2,969	8,501	0,000*
Gruplarıçi	232,631	666	0,349		
Toplam	250,448	672			

* p < 0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ile öğrenim görmekte oldukları üniversite arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir [$F_{(6-656)} = 8,501$, $p < 0,05$]. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, Ahi Evran Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ile Adıyaman Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasında Ahi Evran Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen

adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ile Adıyaman Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasında Dokuz Eylül Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin en yüksek tutuma sahip öğretmen adaylarının Ahi Evran Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte oldukları görülmektedir.

Derse ilişkin tutumlar, öğretim elemanı, dersin içeriği, dersin gerekli görülme derecesi gibi bir çok faktörden etkilenmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının farklılaşmasının nedeninin belirlenmesi amacıyla diğer faktörleri içeren araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

4.10. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Sınıf Öğretmeni Adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını yordamakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt aranırken, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları ile biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Tablo 40'da bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur.

Tablo 40. Bağımlı Değişken ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

		Tutum	Biliş Üstü Farkındalık Düzeyi	Yasamacı Düşünme Stili	Yürütme Düşünme Stili	Yargılayıcı Düşünme Stili
Akademik	Pearson					
Başarı	Korelasyon	0,249	0,095	0,075	0,093	0,041
	Katsayısı					
	Sig	0,000	0,014	0,051	0,016	0,288
	N	673	673	673	673	673

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi'nden almış oldukları puanlar ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında hesaplanan korelasyon katsayısı 0,249 ($p=0,000$), Biliş Üstü Farkındalık Envanteri'nden almış oldukları puanlar arasındaki korelasyon 0,095 ($p=0,014$) ve yürütme düşünme stili puanları arasındaki korelasyon 0,093 ($p=0,051$) olup anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi'nden almış oldukları puanlar ile yasamacı düşünme stili puanları arasındaki korelasyon 0,075 ($p=0,051$) ve yargılayıcı düşünme stillerinden almış oldukları puanlar arasındaki korelasyon 0,041 ($p=0,288$) olup anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ile İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları, biliş üstü farkındalık düzeyleri ve yürütme düşünme stili puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğundan, aralarındaki ilişkinin yordayıcı olup olmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	38,259	4,775		8,012	0,000		
Tutum	5,428	0,897	0,241	6,053	0,000	0,249	.228
Biliş Üstü Farkındalık	-0,101	1,229	-0,004	-0,083	0,934	0,095	-0,003
Yürütme Stili	1,002	1,083	0,040	0,925	0,355	0,093	0,036
R=0,251a,		R ² =0,063					
F ₍₃₋₆₆₉₎ =15,043,		p =0,000					

İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi'ne ilişkin tutumları, biliş üstü farkındalık düzeyleri ve yürütme düşünme stili değişkenleri birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi'ne ilişkin akademik başarı puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R= 0,251, R²= 0,063, p<0,01). Bu üç değişken birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % 6,3'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki görece önem sırası; tutum, yürütme düşünme stili ve biliş üstü farkındalıktır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sadece tutum değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Yürütme düşünme stili ve biliş üstü farkındalık ise akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik başarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{AKADEMİKBAŞARI}=38,259+5,428\text{TUTUM}+0,101\text{BİLİŞÜSTÜFARKINDALIK}+1,002\text{YÜRÜTMECİDÜŞÜNMESTİLİ}$$

Bulgulara göre, bu üç değişken birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % 6,3'ünü açıklamaktadır. Tutum değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Ancak yürütme düşünme stili ve biliş üstü farkındalığın ise akademik

başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Yasamacı ve yargılayıcı düşünme stilleri akademik başarı ile ilişkili bulunmamıştır.

Kendi kurallarını koymayı seven, yaratıcılığı yüksek olan yasamacı stilin ve analiz yapma, mevcut durumları değerlendirerek çalışmayı tercih etme gibi özelliklere sahip olan yargılayıcı düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili bulunmamasının nedeni; öğretimde daha çok yürütme stiline hitap eden anlatım, problem çözme, okuma gibi yöntemlerin ölçme değerlendirmede ise çoktan seçmeli testlerin kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bağçeci ve diğerleri (2011) ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordamada biliş üstü farkındalığın düşük düzeyde etkili olduğunu bulmuşlardır. Schleifer ve Dull (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise biliş üstü farkındalık ile başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular biliş üstü becerilerinin düşük oranda akademik başarıyla ilişkili olduğunu, ancak biliş üstü becerileri açıklamak için başka faktörlerin de araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tutum ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Hançer, 2007; Uzun, 2006; Tan, 2006). Eğer öğrenen kişi etkili tutumlar geliştiremezse öğrenme ortamı olumsuz yönde etkilenecektir (Saban ve Saban, 2008). Araştırmada elde edilen tutumun akademik başarıyı yordamada en önemli değişken olduğu bulgusu araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular göz önüne alınarak araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar tartışılmıştır. Ayrıca uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri incelenmiştir. Bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarını en çok yasamacı düşünme stilini tercih etmekte, daha sonra sırasıyla yürütmeci düşünme stilini ve yargılayıcı düşünme stilini tercih etmektedirler.

Yasamacı düşünme stili planlamaya dayanan, yaratıcı ve yapılandırıcı etkinliklerden hoşlanan; kendi koydukları kurallarla, kendi kararları doğrultusunda çalışmayı seven bireylerin tercih ettiği bir düşünme stildir. Yasamacı düşünme stiline ait bu özellikler çağımızda öne çıkan, istendik becerilerdir. Çubukçu (2004), Zhang (2004), Buluş (2005), Dinçer (2005), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) ve Balgalmış ve Baloğlu (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının yasamacı düşünme stilini tercih etme eğiliminde olduğunu belirtilmiştir. Gelişen teknolojik şartlar, bilginin sürekli artışı ve toplumda gereksinim duyulan insan tipinin değişmesi nedeniyle öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerde değişmiştir. Bu özellikler dikkate alındığında öğretmen adaylarının yasamacı düşünme stilini daha çok tercih ediyor olmalarının durumun istendik bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmen adayları yasamacı düşünme stilinden sonra yürütmeci düşünme stilini tercih etmektedir. Yürütmeci düşünme stiline sahip bireyler, mevcut kuralları uygulamaktan hoşlanan bireylerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının en az tercih ettiği düşünme stili ise; karşılaştırma yapmaktan, eleştirmekten hoşlanan bireylerin tercih ettiği yargılayıcı düşünme stildir. Sternberg (2009: 88) düşünme stillerinin sosyalleşme süreci ile kazanıldığını belirtmektedir. Ülkemizdeki toplumsal yapı

düşünüldüğünde, bu beklendik bir sonuçtur. Çünkü ülkemizin kültüründe genellikle mevcut kuralları sorgulamadan kabul eden bireylerin kabul gördüğü gözlenmektedir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stillerinin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgulara göre,

5.1.2.1 Yasamacı ve yargılayıcı düşünme stilinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark yoktur. Yürütmeci düşünme stilini ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Sternberg'in (1997) Zihinsel Öz-Yönetimi kuramında, düşünme stil tercihlerinin kızlar ve erkekler arasında farklılaştığı belirtilmektedir. Ayrıca Zihinsel Öz Yönetim Kuramı'nda Sternberg (2009: 88) düşünme stillerinin toplumsal çevreden bağımsız olmadığı, kültürden etkilendiği belirtilmektedir. Yürütmeci düşünme stilinin kurallara ve prosedürlere uyma eğilimi gösteren bireyler tarafından tercih edilen bir stil olduğu düşünüldüğünde, bu stili kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla tercih etmelerinin nedeninin toplumsal yaşantıda kadınlara biçilen rolden kaynaklanmış olması muhtemel görülmektedir. Çünkü içinde yaşadığımız toplumda, erkek çocuklarının daha serbest yetiştirildiği, kadınların toplumsal hayatta ve iş hayatında erkeklerden daha az yer aldığı gözlenmektedir. Bu durum, erkek öğretmen adaylarının kuralları takip etmeyi tercih eden bireylerin sahip olduğu yürütmeci düşünme stilini kadın öğretmen adaylarından daha az tercih etmesine yol açabilir.

5.1.2.2 Yasamacı ve yargılayıcı düşünme stilinde öğretmen adaylarının öğrenim durumlarına göre anlamlı fark yoktur. Yürütmeci düşünme stilini ise ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Düşünme stilleri sosyalleşme süreci ile kazanılmaktadır (Sternberg, 2009:88). Öğretmen adaylarının okulda geçirdikleri zamanın ve grubun belirlenmesinde öğrenim durumu belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının etkilendiği toplumsal çevre ile birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen

adaylarının etkilendiği toplumsal çevre farklılaşmaktadır. Bu durum, yürütmeci düşünme stilini ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha fazla tercih etmesinin sebebi olabilir.

5.1.2.3 Yasamacı ve yargılayıcı düşünme stilinde öğretmen adaylarının genel not ortalamalarına göre anlamlı fark yoktur. Yürütmeci düşünme stilini ise; 0-2.50 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının 2.51-3 ve 3.01-4 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarından daha az tercih ettiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, genel not ortalaması yüksek olan öğrenciler yürütmeci düşünme stilini daha fazla tercih etmektedirler.

Yürütmeci düşünme stiline sahip olan öğrenciler; öğretim yöntemlerinden anlatım, problem çözme, okuma gibi yöntemleri tercih etmektedirler. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan öğretim yönteminin öğrencinin düşünme stili ile tutarlılık gösterdiği durumlarda öğrencilerin daha başarılı olduğu bilinmektedir (Sternberg, 2009). Sınıf öğretmeni adaylarından yürütmeci düşünme stiline sahip olanların daha yüksek genel not ortalamasına sahip olması bu açıdan beklendik bir sonuçtur. Ancak, öğrenme öğretme sürecinin tüm düşünme stillerine hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, diğer tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretimde de öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesinin, özellikle tüm öğrencilere ulaşmak açısından önemi görülmektedir.

5.1.2.4 Yürütmeci ve yargılayıcı düşünme stilinde öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre anlamlı fark yoktur. Yasamacı düşünme stilini ise; Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları, Adıyaman Üniversitesi'nde, Ahi Evran Üniversitesi'nde, Akdeniz Üniversitesi'nde ve Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından daha fazla tercih etmektedirler. Ayrıca Giresun Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları; yasamacı düşünme stilini Ahi Evran Üniversitesi'nde, Akdeniz Üniversitesi'nde ve Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha fazla tercih etmektedirler.

Bu durumun nedeni, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta olması, öğrenim görmekte oldukları üniversitede üç yıl geçirmiş olmaları ve o üniversitenin toplumsal çevresinden etkilenmiş olmaları olabilir. Çünkü Sternberg (2009: 88) düşünme stillerinin sosyalleşme süreci ile kazanıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen

adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre düşünme stillerinin farklılaşmasının nedeni üniversitelerin toplumsal çevrelerinden etkilenmeleri olabilir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri yüksektir. Bu bulgu, Akın ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Biliş üstü farkındalık kişilerin öğrenim hayatları boyunca geliştirdikleri bir kavramdır. Bir öğrencinin biliş üstü farkındalık düzeyinin ilköğretimdeki düzeyi ile yüksek öğretimdeki düzeyi arasında fark olması beklenen bir durumdur. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmeni adayları oluşturduğundan, öğrenim hayatları boyunca biliş üstü farkındalıklarını yükseltmek için gerekli süreye sahip olmaları biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının nedeni olarak görülebilir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının biliş üst farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgulara göre,

5.1.4.1 Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alan yazın incelendiğinde, biliş üstü farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini gösteren araştırmalarda birbirlerinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca alanda, biliş üstü farkındalığın cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin bir bilimsel neden sunulmadığı görülmektedir.

5.1.4.2 İkinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri, birinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerinden daha yüksektir. Schraw (1998)'e göre biliş üstü beceriler dış dünyadan tamamen bağlantısız bir yapı sergilemez ve onlardan tamamen farklı değildir(Akın ve Abacı, 2011: 44). Öğretmen adaylarının okulda geçirdikleri zaman ve ait

oldukları sınıf ortamı öğretim durumları ile belirlenmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan çeşitli yöntemler (sınıf içi tartışmalar gibi) biliş üstü becerileri geliştirici niteliktedir. Ayrıca birinci ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim elemanları da çoğunlukla farklılık göstermektedir. Bu durum derslerin işlenişinde de farklılıklar oluşmasına sebep olmaktadır. İkinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalıklarının, birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalıklarından yüksek olması sınıf ortamlarının farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.4.3 Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri genel not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda biliş üstü farkındalıkla başarı arasındaki ilişkinin ilköğretim düzeyinde yüksek olduğu görülmektedir (Memiş ve Arıcan, 2008; Bağçeci ve diğerleri, 2011). Dolayısıyla her ne kadar genel not ortalaması düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerini akademik başarılarını yükseltmek amacıyla kullanamadıkları görülse de, uzun bir öğretim süreci geçirmiş olan üniversite öğrencilerinin yüksek biliş üstü farkındalık düzeyine sahip olması beklenen bir durumdur.

5.1.4.4 Sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri, öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin okula başlamasıyla birlikte biliş üstü becerilerindeki gelişim de hızlanmaktadır. Birçok deneysel araştırma, bu becerilerin okul öncesi çocuklarda var olduğunu ve ilköğretim boyunca hızla arttığını göstermektedir (Schneider ve Lockl, 2002, Akt: Özsoy, 2008). Bu nedenle, öğretmen adayları üniversiteye gelene kadar geçirdikleri öğretim süresince biliş üstü farkındalıklarını oluşturmuş olmaları beklenmektedir. Alan yazın incelendiğinde, biliş üstü yeteneklerinin gelişimini sağlayacak öğretim düzenlemelerinin, üstbilişsel becerileri artırabileceği belirtilmektedir (El-hindi, 1996; Akt: Özsoy, 2008). Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerde biliş üstü farkındalığı artırmaya yönelik çalışmaların yapılma ya da yapılmama durumu da farklılık oluşmamasına neden olmuş olabilir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları incelenmiştir. Bulgulara göre, Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları yüksektir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarının cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgulara göre,

5.1.6.1 Kadın sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları, erkek sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından daha yüksektir. Araştırmanın diğer alt problemlerine göre, kadın öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları erkek öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarından daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde tutumun akademik başarı üzerinde en önemli yordayıcı olduğunun belirlendiği görülmektedir. Bu nedenle, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin daha yüksek tutuma sahip olan kadın öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarının da yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

5.1.6.2 Birinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları, ikinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından daha yüksektir. Birinci öğretimde öğrenim görmek için üniversiteye giriş puanının ikinci öğretimde öğrenim görmek için gereken puandan daha yüksektir. Birinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarının, ikinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından yüksek olması bu nedenle beklenen bir sonuçtur.

5.1.6.3 Genel not ortalaması 0-2.50 arasında olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları, 2.51-3 ve 3.01-4 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından daha düşüktür. Ayrıca 2.51-3 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları 3.01-4 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından daha düşüktür.

Genel not ortalamasının, öğretmen adaylarının derslerden aldıkları notların ağırlıklı ortalaması olmasından dolayı, yüksek genel not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının

İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi gibi sınıf öğretmenleri için önemi büyük olan bir dersteki akademik başarılarının da yüksek olması beklenen bir bulgudur.

5.1.6.4 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin en yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının Marmara Üniversitesi'nde ve Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim görmekte oldukları görülmektedir. Ahi Evran Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları, Adıyaman Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından daha yüksektir. Akdeniz Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ile Giresun Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları arasında Akdeniz Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca Marmara Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları, Adıyaman Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarılarından daha yüksektir.

Diğer bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılık göstermektedir. Alan yazına göre, akademik başarı derse devam (Rençber, 2012), uyku sorunları (Ming ve diğerleri, 2011), öğretmen desteği, aile desteği, sınav kaygısı (Yıldırım, 2000), barındıkları yer ve zaman yönetimi (Erdem ve diğerleri, 2005), tutum ve akademik benlik tasarımı (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009), öğretim yöntemleri (Işık ve diğerleri, 2007), öğrenme stratejileri ve öz yeterlik (Stump ve diğerleri,2011) gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Akademik başarıyı etkilemektedir. Bu nedenle, üniversiteler arasındaki farkın nedeninin belirlenmesi için daha fazla değişkenin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları incelenmiştir. Bulgulara göre, Sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları yüksektir.

Saban ve Saban (2008), öğrenen kişinin belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaştığını belirtirken, Kılıç ve Acat (2007) ise öğretmen adaylarının Öğretim Bilgisi Dersleri'nden en gerekli buldukları ve işe vurukluk düzeyinin en yüksek olduğunu düşündükleri dersin İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan hareketle, tutumun birçok faktörden etkilendiği bilinmekle birlikte, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olmasının nedeni, bu dersi önemli bulmalarından ileri gelebilir.

5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına (normal öğretim, ikinci öğretim), genel not ortalamalarına ve öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgulara göre,

5.1.8.1 Kadın sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları, erkek sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarından daha yüksektir.

Araştırmanın daha önce irdelenen alt problemlerine göre, kadın öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları, erkek öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarından daha yüksektir. Tutumun akademik başarı üzerinde en önemli yordayıcı olduğuna ilişkin alan yazında birçok araştırma bulunmaktadır (Hançer, 2007; Uzun, 2006; Tan, 2006). Bu nedenle, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek tutuma sahip olan kadın öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarının da yüksek olması olağan bir sonuç olarak görülmektedir.

5.1.8.2 Birinci öğretimde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ile ikinci öğretimde öğrenim görmekte

olan sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Birinci öğretimde ve ikinci öğretimde okutulmakta olan İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin içeriği aynıdır. Dolayısıyla tutumun birçok faktörden etkilendiği bilinmekle birlikte, bu derse ilişkin tutumların belirlenmesinde öğrenim durumunun etkisinin olmaması beklenen bir sonuçtur.

5.1.8.3 Genel not ortalaması 0-2.50 arasında olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları 2.51-3 ve 3.01-4 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarından daha düşüktür. Akademik başarı ile tutum arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur (Hançer, 2007; Uzun, 2006; Tan, 2006). Dolayısıyla genel not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının daha yüksek olması da beklenen bir sonuçtur.

5.1.8.4 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin en yüksek tutuma sahip öğretmen adaylarının Ahi Evran Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte oldukları görülmektedir. Ahi Evran Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ile Adıyaman Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasında Ahi Evran Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca Dokuz Eylül Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ile Adıyaman Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasında Dokuz Eylül Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre incelenmesine ilişkin bulgular; İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin en yüksek tutuma sahip öğretmen adaylarının Ahi Evran Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olduklarını göstermektedir. Tıpkı akademik başarı değişkeninde olduğu gibi, tutum değişkeninin de birçok faktörden etkilendiği düşünülürse, bu farklılığın nedeninin belirlenmesi amacıyla daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde sınıf Öğretmeni Adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını yordama düzeyi incelenmiştir. Bulgulara göre, bu üç değişken birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % 6,3'ünü açıklamaktadır. Tutum değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Ancak yürütmeci düşünme stili ve biliş üstü farkındalığın ise akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Yasamacı ve yargılayıcı düşünme stilleri akademik başarı ile ilişkili bulunmamıştır.

Yasamacı ve yargılayıcı düşünme stilleri akademik başarı ile ilişkili bulunmamıştır. Kendi kurallarını koymayı seven, yaratıcılığı yüksek olan yasamacı stilin ve analiz yapma, mevcut durumları değerlendirerek çalışmayı tercih etme gibi özelliklere sahip olan yargılayıcı düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili bulunmamasının nedeni; öğretimde daha çok yürütmeci stile hitap eden anlatım, problem çözme, okuma gibi yöntemlerin ölçme değerlendirmede ise çoktan seçmeli testlerin kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular biliş üstü becerilerinin düşük oranda akademik başarıyla ilişkili olduğunu, ancak biliş üstü becerileri açıklamak için başka faktörlerin de araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Alan yazında biliş üstü farkındalığın akademik başarı üzerinde etkili olduğuna dair araştırmalar da bulunmaktadır. Bağçeci ve diğerleri (2011) ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordamada biliş üstü farkındalığın düşük düzeyde etkili olduğunu bulmuşlardır. Schleifer ve Dull (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise biliş üstü farkındalık ile başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının yüksek biliş üstü farkındalık düzeylerine sahip olduklarının görülmesine rağmen, bunu akademik başarılarını yükseltmede kullanamamalarının nedenlerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, tutumun akademik başarıyı yordamada en önemli değişken olduğu görülmektedir. Tutum ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Hançer, 2007; Uzun, 2006; Tan, 2006). Eğer öğrenen kişi etkili tutumlar geliştiremezse öğrenme ortamı olumsuz yönde etkilenecektir (Saban ve Saban, 2008). Kişi bir olgusu, bir nesneyi, bir yaşantıyı sever ve ona karşı olumlu tutum geliştirirse o konuya zaman ve emek harcaması,

bunun sonucunda da başarılı olması beklendik bir sonuçtur. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini sağlaması, onların öğrenmelerini sağlamada önemli role sahiptir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

5.2.1.1 Sınıf öğretmeni adaylarının en çok tercih ettikleri düşünme stili yasamacı stil olmakla birlikte diğer düşünme stillerini tercih etme düzeyleri de yüksektir. Bu nedenle öğretmen adaylarına uygulanacak eğitimde tüm düşünme stillere yönelik olacak şekilde öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gereklidir.

5.2.1.2 Farklı düşünme stillerine sahip öğrencilerin tercih ettikleri ölçme değerlendirme yöntemleri de farklı olmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarına uygulanacak eğitimde tüm düşünme stillere yönelik olacak şekilde ölçme değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gereklidir.

5.2.1.3 Öğretmen adaylarının kendi düşünme stillerinin farkında olmaları öğrenmeleri açısından önemlidir. Bunun için öğretmen adaylarına düşünmenin önemini ve düşünme stillerini içeren seçmeli dersler açılması, konferanslar ya da seminerler yoluyla farkındalıklarının artırılması gereklidir.

5.2.1.4 Öğretmenlerin düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık konularında bilgi sahibi olmaları öğretim yöntemlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ya da seminerler düzenlenmelidir.

5.2.1.5 Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri yüksek olmasına rağmen, akademik başarılarını yordamada etkili değildir. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının biliş üstü stratejileri nasıl kullanacaklarını bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bunun için öğretmen adaylarına verilen derslerde biliş üstü farkındalık konusunun irdelenmesi, konferanslar ya da seminerler yoluyla farkındalıklarının artırılması gereklidir.

5.2.1.6 Araştırmada derse ilişkin tutumun akademik başarıyı yordamada en güçlü değişken olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının diğer derslere ilişkin tutumlarının

belirlenmesi ve artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması, akademik başarılarını artırmalarına katkı sağlayabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

5.2.2.1 Düşünme stillerine yönelik araştırmaların genellikle tarama modelinde olduğu görülmektedir. Deneysel ve nitel araştırmaların yapılması düşünme stillerinin çok yönlü olarak incelenmesine olanak sağlayacaktır.

5.2.2.2 Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarılarını yordamada düşünme stillerinin, biliş üstü farkındalığın ve derse ilişkin tutumun rolü incelenmiştir. Benzer araştırmaların ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilmesi alana katkı sağlayacaktır.

5.2.2.3 Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersindeki akademik başarılarını yordayan değişkenler incelenmiştir. Öğretmen adaylarının diğer derslerdeki akademik başarılarını yordayan değişkenlerin incelendiği araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Altuntaş E, A. (2008). Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Akbulut, E. (2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Denizli.

Akın, A; Abacı,R; Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, Cilt 7, Sayı 2, 655-680.

Akyol H. (2009). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Arslan, D; Aytaç, A. (2010). Development of Attitude Scale about the Lesson of the Teaching of Primary Reading and Writing. *Elementary Education Online*, Cilt 9, Sayı 3, 841-850.

Bağçeci, B; Döş, B; Sarıca; R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 8, Sayı 16, 551-566

Balgalmış, E. (2008). Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Balgalmış, E; Baloğlu, M. (2010). Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Açısından Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 38, 01-10.

Balkıs, M; Işiker, G.B.(2005). Relationship Between Thinking Styles and Personality Types. *An International Journal of Social Behavior and Personality*, Cilt 33, Sayı 3, 283-294.

Ben-David, A; Orion, N. (2012). Teachers' Voices on Integrating Metacognition into Science Education. *International Journal of Science Education*, Cilt 12, 1-33.

Bernardo, A,B, I; Zhang, L; Callueng, C,M. (2002). Thinking Styles And Academic Achievement Among Filipino Students, *The Journal Of Genetic Psychology*, Cilt 163, Sayı 2, 149-163.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, 1987, 65-116. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Buluş, M. (2005). İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, 1-24.

Buluş, M. (2004). Öğretmen Adaylarında Düşünme Stilleri, Akademik Başarı ve Bazı Psikososyal Değişkenler, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 16, 9-17.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 470–473.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 8.Basım, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş; Akgün, Ö. E; Özkahveci, Ö; Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt: 4, Sayı: 2, 210–239.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. 12.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cano-Garcia, F; Hughes, E,H. (2000). Learning and Thinking Styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology*, Cilt:20, Sayı:4, 413-430.

Canca, D. (2005). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Biliş üstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Üniversitesi, İstanbul.

Chen, N. S; Kinshuk, C. W. W; Chia-Chi L. (2011). Effects of matching teaching strategy to thinking style on learner's quality of reflection in an online learning environment, *Computers & Education*, Cilt: 56, Sayı: 53–64.

Cheng, H; Andrade, H. L; Cheng, Z. Y. (2011). A cross-cultural study of learning behaviours in the classroom: from a thinking style perspective, *Educational Psychology*, cilt:7, sayı:31, 825 – 841.

Cilliers, C. D; Sternberg, R. J. (2001). Thinking styles: Implications for optimizing learning and teaching in university education, *South African Journal of Higher Education*, Cilt 15, Sayı 1, 13–24.

Clarke, T. A; Lesh, J. J; Trocchio, J. S; Wolman, C. (2010). Thinking styles: teaching and learning styles in graduate education students, *Educational Psychology*, Cilt: 7, Sayı: 30, 837 – 848.

Clipa, O; Ignat, A. A; Petruta, R. (2011). Relations of self-assessment accuracy with motivation level and metacognition abilities in pre-service teacher training, *Social and Behavioral Sciences*, Sayı: 30, 883 – 888.

Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma Ve Yazma Öğretimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Çelik, B. (2008). Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Belirlenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 5 (2), 87–106.

Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet Ayırmacılığının Sosyolojik Açıdan İncelenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, Cilt: 44 Sayı:511, 12–27.

Demircioğlu, H. (2007). Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirsöz, E. S. (2010). Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Biliş Üstü Farkındalıkları Ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Dinçer, B. (2009). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalık İle İlgili Bilgilerin Kullanımı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 11.

Downing, K; Kwong, T; Chan, S. W; Lam, T. F; Downing, W. K. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition, *High Education*, Sayı:57, 609–621.

Duman, B. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri, B. Duman (Ed.), *Üstbiliş-Bilişsel Farkındalık*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Duru, E. (2002). Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı, Empati Ve Düşünme Stilleri İlişkisi Ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ebrahimi, G. (2011). Metacognition education and moral reasoning: a case report of high school girls in Iran, *Social and Behavioral Sciences*, Sayı: 29, 1816 – 1823.

Ektem, I. S. (2005). İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Erdem, R; Pirinçci, E; Dikmetaş, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışları ve Bu Davranışların Akademik Başarı ile İlişkisi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 167-177.

Erden, M; Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, Ş. (2008). Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillерinin Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Fan, W; Zhang, L. F; Watkins, D. (2006). Incremental validity of thinking styles in predicting academic achievements: an experimental study in hypermedia learning environments, *Educational Psychology*, Cilt: 30, Sayı: 5, 605 – 623.

Fer, S. (2005). Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt: 5, Sayı: 2, 2005, 433 – 461.

Fidan, N. (1986). *Okullarda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Yelkenetepe Yayınları.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving, In L.R. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, Cilt 34, 906-911.

Grigorenko, E.L; Sternberg, R. (1997). Styles of thinking, Abilities and Academic Performance. *Exceptional Children*, Cilt 63, Sayı 3, 295-312.

Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürel, N. A. (2009). In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Science In The Department Of Educational Sciences, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Middle East Technical University, Ankara.

Hançer, A. H. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik Dersine Yönelik Akademik Başarı ve Tutumları, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.

He, Y. (2006). The Roles of Thinking Styles in Learning and Achievement Among Chinese University Students, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), The University of Hong Kong.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.513d037676e4d9.58849363

Işık, D; Tarım, K; İflazoğlu. A. (2007). Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 8, Sayı 1, 63-

Jaafar, W. M. W; Ayub, A. F. M. (2010). Mathematics Self-efficacy and Meta-Cognition Among University Students, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Sayı 8, 519-524

Jager, B; Jansen, M; Reezigt, G. (2005). The Development of Metacognition in Primary School Learning Environments, *School Effectiveness and School Improvement*, Cilt 16, Sayı 2, 179 – 196.

Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, İstanbul: Asil Yayın Dağıtım.

Karaca, E. (2008). *Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar*, (Ed. Erkan,S ve Gömleksiz, M.) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 1-36, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasakaloğlu, N; Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, 343 – 362.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kavcar, C. (1999). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, B. (2009). İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, A; Acat, M. B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik ve İşe Vurukluk Düzeyi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 17, 21–37.

Kıncal, R.Y. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kim, M. (2011). The Relationship Between Thinking Style Differences and Career Choices for High-Achieving Students, *Roeper Review*, Sayı: 33, 252 – 262.

Kraayenoord, C. E. V; Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4, *European Journal of Psychology of Education*, Cilt: 19, Sayı: 3, 305 – 324.

Mair, C. (2010). Using technology for enhancing reflective writing, metacognition and learning, *Journal of Further and Higher Education*, Cilt: 36, Sayı: 2, 147 – 167.

Memiş, A; Arıcan, H. (2009). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Üstbiliş Düzeyleri ve Yıllık Başarı Notları Arasındaki İlişki. *VIII. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*.

Ming, X; Koransky, R; Kang, V; Buchman, S; Sarris, C. E; Wagner, G. C. (2011). Sleep Insufficiency, Sleep Health Problems and Performance in High School Students, *Clinical Medicine Insights*, Sayı 5, 71–79.

Oflar, Y. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Oğlun, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Öz Ve Akran Değerlendirme Uygulamalarının Yer Aldığı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı, Tutum Ve Biliş Üstü Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Osman, E. M; Hannafin, M. (1992). Metacognition Research and Theory: Analysis and Implications for Instructional Design, *ErR&D*, Cilt: 40, Sayı: 2, 83 – 99.

Öz, F; Çelik, K. (2007). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*, 6.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özsoy, G. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 4, 713–740.

Palut, B. (2003). İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel Ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stillерinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Palut, B. (2008). The relationship between thinking styles and level of externality: A study of Turkish female preschool student teachers, *Social Behavior and Personality*, Cilt: 36, Sayı: 4, 519–528.

Park, S. K; Park, K. H; Choe, H. S. (2005). The Relationship Between Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea, *The Journal of Secondary Gifted Education*, Cilt: XVI, No. 2/3, Winter/Spring, 87–97.

Pilten, P. (2008). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerisine Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rençber, B. A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, 191–198.

Saban, A; Saban. A. İ. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 35–58.

Saracaloğlu, A.S; Yenice, N; Karasakaloğlu, N. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 5, 732–751.

Saraç, S. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Schleifer, L. L. F, Dull, R. B. (2009). Metacognition and Performance in the Accounting Classroom, *Issues In Accounting Education*, Cilt: 24, Sayı: 3, 339 – 367.

Schraw, G; Moshmann, D. (1995). Metacognitive Theories, *Published in Educational Psychology Review*, Cilt: 7, Sayı: 4, 351 – 371.

Schraw, G; Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness, *Contemporary Educational Psychology*, Sayı: 19, 460–470.

Schrunk, D, H. (2009) Öğrenme Teorileri. Eğitimsel Bir Bakışla. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Soydan, Ş. (2011). E-Öğrenme Araçlarının Etkinliği Ve Biliş Üstü Beceri Yaklaşımı Uygulaması (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sternberg, R. (1994). Allowing For Thinking Styles, *Educational Leadership*, Cilt 52, Sayı 3, 36–40.

Sternberg, R; Grigorenko, E. (1997) Are Cognitive Styles Still in Style? *American Psychologist*, Cilt 52, 7, 700-712.

Sternberg, R. (2000). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development, *Human Development*, Cilt 31, 197–224.

Sternberg, R; Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics, *International Journal Of Psychology*, cilt 37, sayı 1, 3–12.

Sternberg, R. J; Zhang, L. F. (2005). Styles of Thinking As A Basis Of Differentiated Instruction. *Theory Into Practice*, 44, 3, 245-253.

Sternberg, R; Grigorenko, E; Zhang, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment, *Perspectives on Psychological Science*, Cilt 3, Sayı 6, 486–506.

Sternberg, R. (2009). *Düşünme Stilleri*, İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.

Stump, G. S; Hilperta, J. C; Husman, J; Chung, W. T; Kim, W. (2011). Collaborative Learning in Engineering Students: Gender and Achievement, *Journal of Engineering Education*, Cilt 100, Sayı 3, 475–497.

Subaşı, D. (2010). Öğrencilerin Öğrenme Ve Düşünme Stillерinin Coğrafya Dersi Akademik Başarılarına Etkileri (12.Sınıf) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar, *Türk Psikoloji Yazıları*, Cilt: 3, Sayı: 6, 49–74.

Sünbül, A. M. (2004). Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği, *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 29, Sayı: 132, 25–42.

Tan, A. (2006). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Resim-İş Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Türk, E. G. (2011). Ergenlerin Düşünme Biçemlerini Yordayan Faktörler: Anne Baba, Üstbilgi ve Epistemolojik İnançlar, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tüysüz, C; Tatar, E. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ve Başarılarına Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 5, Sayı 9, 97–107.

Uzun, A. (2006). Üstün Veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yavuz, D. (2009). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilgisel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, 167 – 176.

Yıldırım, N; Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Bir Öneri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 3, 681 – 695.

Yıldız, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Biliş Üstü Stratejileri, Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Kavramları Arasındaki İlişkiler, (Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Yıldızlar, M. (2011). Comparison of Teacher Candidate's Thinking Styles According to Some Demographic Variables, *International Online Journal of Educational Sciences*, Cilt: 3, Sayı: 1, 294–320.

Yılmaz, V.; Çelik, E. H. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I: Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Zhang, L. F. (2002) Thinking Styles: Their Relationships With Modes Of Thinking And Academic Performance. *Educational Psychology*, Cilt 22, 3, 331-348.

Zhang, L. F. (2004). Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers, *The Journal of Psychology*, Cilt: 138, Sayı: 3, 233 – 252.

Zhang, L. F. (2004). Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance, *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 138:4, 351–370.

Zhang, L. F. (2004). Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches? *Personality and Individual Differences*, 37, 1551–1564.

Zhang, L. F. (2005). Does teaching for a balanced use of thinking Styles enhance students_achievement? *Personality and Individual Differences*, 38, 1135-1147.

Zhang, L. F. (2010). Do thinking styles contribute to metacognition beyond self-rated abilities?, *Educational Psychology*, Cilt: 30, Sayı: 4, 481- 494.

EKLER**EK – 1. İZİN ÖRNEKLERİ**

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Personel Dairesi Başkanlığı)

Sayı : B.30.2.AEÜ.0.71.00.00-903.07.02/1648-2456
Konu : Anket Çalışması

08.05/2012

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 10.04.2012 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.72.00-044-903-4152 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Berfu KIZILASLAN TUNÇER'in, tez çalışmalarında kullanılmak üzere Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında ölçek anket uygulayabilmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Güray ERENER
Rektör V.

Adres :Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Bağbaşı Mah. Şehit Nejdet YAĞIZ Cad. No:141-1 40100
KIRŞEHİR
Telefon: (0386) 280 41 70 Fax: (0386) 280 41 74 E-Posta:personel@ahievran.edu.tr

EK – 1 DEVAMI



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : B.30.2.MAR.0.72.00.00- 120092820
Konu : Anket Çalışması Hk.


İstanbul, ... / ... / 2012

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 10.04.2012 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.72.00.044-903/4152 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Berfu KIZILASLAN TUNÇER'in tez çalışmasında kullanılmak üzere Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında anket uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Hamza KANDUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



Marmara Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Göztepe Kampüsü 34722
Kadıköy / İSTANBUL

(0 216) 349 56 45 (Faks)
(0 216) 414 05 45 (Santral)

ogrencisleri@marmara.edu.tr
<http://www.marmara.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için: A.YAY Bil.İşt.

EK – 1 DEVAMI



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.DEÜ.0.72.02.504/
Konu : Berfu KIZILASLAN TUNÇER


18.05.2012* 00757

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 10.04.2012 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.72.00-044-903/4152 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Berfu KIZILASLAN TUNÇER' in tez çalışması ile ilgili anket uygulama isteği, uygulamayı bizzat ilgili öğrencinin yapması ve uygulama yapacağı dersten önce dersi veren öğretim üyelerinden izin alması şartıyla Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından uygun görülmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Mehmet FÜZÜN
Rektör

EK – 1 DEVAMI

**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**


**SAYI : B.30.2.AKD.0.72.02.00-605-3446/
KONU: Anket İzni**

22.05.2012 * 09115

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE**

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi Berfu KIZILASLAN TUNCER'in tez çalışması ile ilgili hazırladığı anketi eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerine uygulanabileceğine ilişkin Fakülte Dekanlığının yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.


Prof. Dr. Muharrem CERTEL
Rektör Yardımcısı

EK: 2

EK – 1 DEVAMI



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :B.30.2.ATA.0.12.71.00
Konu :Tez Çalışması

23 - 15 02 26 Hisan 2012

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 18.04.2012 tarihli ve B.30.2.ATA.0.70.72.00/00-773/8469 sayılı yazınız

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri doktora öğrencisi Berfu KIZILASLAN TUNÇER'in doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmış olduğu ölçek anketini Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerine uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.


Prof.Dr. Ali YILDIRIM
Dekan

EK – 1 DEVAMI

Sayın Tunçer,
Teşekkür ederim.
Kaynak göstererek ve sonuçları bir e-posta ile paylaşarak ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarım.
Ölçekle ilgili tüm bilgiler şu adreste:<http://www.sevalfer.com/calisma4.html>
Saygılarımla,
Seval Fer

Berfu hanım,
Ölçeği kullanabilirsiniz. Ekte gönderiyorum.
İyi çalışmalar

Doç. Dr. Ahmet AKIN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD

EK – 2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK – 2.1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıdaki ölçek dosyası kişisel bilgiler formu, düşünme stilleri envanteri, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi başarı testi, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi tutum ölçeği ve biliş üstü farkındalık envanterinden oluşmaktadır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca akademik çalışma amacıyla kullanılacaktır. Maddeleri dikkatlice okuyarak size en yakın gelen seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. **Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.** İhten yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş.Gör. Berfu KIZILASLAN TUNÇER

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

<p>1) Okumakta Olduğunuz Üniversite <input type="checkbox"/> Adıyaman Üniversitesi <input type="checkbox"/> Ahi Evran Üniversitesi <input type="checkbox"/> Akdeniz Üniversitesi <input type="checkbox"/> Atatürk Üniversitesi <input type="checkbox"/> Dokuz Eylül Üniversitesi <input type="checkbox"/> Giresun Üniversitesi <input type="checkbox"/> Marmara Üniversitesi</p>	<p>6) İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersini Aldınız mı? <input type="checkbox"/> Evet()Hayır</p>
<p>2) Sınıfınız:</p>	<p>7) İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinden Aldığınız Not <input type="checkbox"/> AA <input type="checkbox"/> CC <input type="checkbox"/> BA <input type="checkbox"/> DC <input type="checkbox"/> BB <input type="checkbox"/> DD <input type="checkbox"/> CB <input type="checkbox"/> FF</p> <p>Eğer not sisteminiz başka ise aldığınız notu buraya belirtiniz:</p>
<p>3) Öğrenim Türünüz <input type="checkbox"/> Normal Öğretim <input type="checkbox"/> İkinci Öğretim</p>	<p>8) Üniversite tercihlerinizi yaparken sınıf öğretmenliği anabilim dalını <u>ilk olarak</u> kaçınıcı sırada tercih etmişsiniz? <input type="checkbox"/> 1 – 5 <input type="checkbox"/> 6 – 10 <input type="checkbox"/> 11 – 15 <input type="checkbox"/> 16 – 20 <input type="checkbox"/> 21 – 24</p>
<p>4) Genel Not Ortalamanız <input type="checkbox"/> 0.00 – 2.00 <input type="checkbox"/> 2.01 – 2.50 <input type="checkbox"/> 2.51 – 3.00 <input type="checkbox"/> 3.01 – 3.50 <input type="checkbox"/> 3.51 – 4.00</p>	<p>9) Tekrar üniversite tercihi yapmanız gerekse sınıf öğretmenliği anabilim dalını kaçınıcı sraya yerleştirdiniz? <input type="checkbox"/> 1 – 5 <input type="checkbox"/> 6 – 10 <input type="checkbox"/> 11 – 15 <input type="checkbox"/> 16 – 20 <input type="checkbox"/> 21 – 24</p>
<p>5) Cinsiyetiniz <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek</p>	

EK – 2.2. DÜŞÜNME STİLLERİ ENVANTERİ

Düşünme Stili İfadeleri		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Karar verirken, kendi fikir ve yöntemlerime güvenirim.					
2	Problemlerle karşılaştığımda, kendi düşünce ve stratejilerimi kullanırım.					
3	Düşüncelerimle oynamayı ve düşüncelerimin içinde gezinmeyi severim.					
4	Kendi çözüm yollarımı deneyebileceğim durumları tercih ederim.					
5	Üzerinde çalışacağım işe, kendi fikirlerimle başlamayı severim.					
6	Bir işe başlamadan önce, o işi nasıl yapacağımı kafamda canlandırırım.					
7	Neyi, nasıl yapacağıma kendim karar verdiğim işlerde kendimi mutlu hissedirim.					
8	Kendi fikirlerimi ve yöntemlerimi kullanabileceğim durumları tercih ederim.					
9	Fikirlerimi tartışırken ya da yazarken, düzenli (formal) kurallar ve yönergeler izlerim.					
10	Bir problemi çözerken, uygun (düzenli) yöntemi kullanmaya dikkat ederim.					
11	Yalın, net bir yapısı, planı ve amacı olan projeleri tercih ederim.					
12	Bir projeye ya da işe başlamadan önce, kullanmam gereken yöntemleri ya da işlemleri kontrol ederim.					
13	Rolümün ya da katılım tarzımın açıkça tanımlandığı durumları tercih ederim.					
14	Bir problemi nasıl çözeceğimi, belirgin kuralları izleyerek anlamaya çalışırım.					
15	Talimatları takip ederek yapabileceğim işleri tercih ederim.					
16	Bir problemi çözerken ya da bir işi yaparken, kesin kurallar ya da yönergeler isterim.					
17	Fikirleri tartışırken ya da yazarken, başkalarının yaptıklarını eleştirmeyi severim.					
18	Çelişen fikirlerle karşılaştığımda, doğru yola kendim karar vermeyi severim.					
19	Çelişen fikirleri ya da karşıt görüşleri karşılaştırmayı severim.					
20	Farklı fikirleri ve görüşleri değerlendirebileceğim projelerde çalışmayı severim.					
21	Başkalarının tasarımlarını ya da yöntemlerini kıyaslayabileceğim işleri ya da problemleri severim.					
22	Karar verirken, zıt görüşleri karşılaştırmayı severim.					
23	Farklı yolları karşılaştırabileceğim ve değerlendirebileceğim durumları severim.					
24	Analiz, karşılaştırma ve değerlendirme içeren durumlarla çalışmayı tercih ederim.					

EK – 2.3. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ DERSİ BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci,

Bu başarı testi, senin “İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersine ilişkin başarı düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Testten elde edilen veriler yalnızca akademik çalışmalar amacıyla kullanılacaktır. Test 33 maddeden oluşmaktadır. İlk soru 4 puan, diğerleri 3 puan değerindedir. Süren 45 dakikadır. Vereceğin içten ve gerçek yanıtlar araştırmanın bulguları açısından önem taşımaktadır. Teşekkür ederim.

1. Ses temelli cümle yöntemine göre yapılan ilk okuma yazma öğretiminde bazı ilkelere uyulması önem kazanmaktadır. Aşağıdakilerden hangisi ilk okuma yazma öğretiminin ilkelerinden **değildir**?

- A) Öğretim sürecinin tüm öğrenciler için aynı biçimde düzenlenmesi gerekir.
- B) İlk okuma yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- C) Öğretimde görsel-işitsel araçlar kullanılmalıdır.
- D) İlk okuma yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
- E) İlk okuma yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.

2. — Gestalt ekolünün ileri sürdüğü “toptan algılama” anlayışının okuma-yazma öğretimine uygulanması ile oluşturulmuştur.

— Ülkemizde uzun süre uygulanmış, 2005 İlköğretim Programı ile uygulanmasına son verilmiştir.

— Bu yöntemde, önce anlamlı cümleler, daha sonra kelimeler, heceler ve sesler tanıtılıp, serbest okumaya geçilir.

Yukarıda özellikleri verilmiş olan ilk okuma yazma öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kelime Yöntemi
- B) Hece Yöntemi
- C) Sesten Okuma Yöntemi
- D) Cümle Çözümleme Yöntemi
- E) Ses Temelli Cümle Yöntemi

3. Türkçe'nin yapısal özelliklerinden hangisi ilk okuma yazma öğretimini kolaylaştırmada **en fazla** etkilidir?

- A) Ural-Altay dil ailesinden gelmesi
- B) Harf-ses ilişkisinin birebir eşleşmiş olması
- C) Çok geniş bir coğrafyada konuşulması
- D) En eski dillerden biri olması
- E) Kendine has özellikler taşıması

4. Bir dilin özellikleri o dilin okuma yazma öğretimi açısından oldukça önemlidir. Aşağıdakilerden hangisi Türkçe'nin özelliklerinden **değildir**?

- A) Yazıldığı gibi okunur, okunduğu gibi yazılır.
- B) Sondan eklemeli bir dildir.
- C) Türkçe'de hecenin temelini oluşturan sesler ünsüzlerdir.
- D) Ünlü uyumu vardır.
- E) Söz dizimi; özne, tümleç, yüklem şeklindedir.

5. Ses temelli cümle yöntemine ilişkin aşağıda verilmiş olan ilkelerden hangisi/hangileri doğrudur?

- I. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir.
- II. Ağırlıklı olarak analiz yöntemi kullanılmalıdır.
- III. Hece tablosundan yararlanılmalıdır.
- IV. Öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.

A) I ve IV B) Yalnızca IV C) II ve IV) II ve III E) Yalnızca I

6. Öğrenciler sınıfta okuma kaynaklarından seçtikleri şiir, öykü, tekerleme gibi metinleri okuyorlar ve anladıklarını yazılı olarak ifade ediyorlar. Buna göre ilk okuma yazma öğretiminin hangi aşamasında oldukları söylenebilir?

- A) Okuma yazmaya başlama B) Serbest okuma ve yazma C) Metin oluşturma
- D) Bak anlat çalışmaları E) Hece, kelime ve cümle oluşturma

7. Aşağıdakilerden hangisi Ses Temelli Cümle yönteminin özelliklerinden **değildir**?

- A) Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- B) Türkçede her harf bir sesi karşıladığından Türkçenin ses yapısına uygundur.
- C) Sentez yapılması bilgilerin yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır.
- D) Bu yöntemde, birinci sınıfta yalnızca okuma yazma öğrenme alanlarına odaklanılır.
- E) Okuma yazma öğretiminde ilerleme kolaydan zora doğru yürütülmektedir.

8. Bitişik eğik yazıda yazılış özelliği bakımından kendinden sonra gelen küçük harflerle bağlanmayan büyük harfler hangileridir?

A) B,F,N,D,S B) F,N,P,V,T C) F,M,P,V,T D) B,F,M,D,S E) F,N,B,V,T

9. İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında yaptırılması gereken çizgi çalışmalarına ilişkin aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Harf şekillerinin çizgi çalışması çizgisiz kâğıda yaptırılmalıdır.
- B) Okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin olduğu sınıflarda uygulanmayabilir.
- C) Çizgi çalışmalarına öncelikle çizgili kâğıtlar kullanılarak başlanmalıdır.
- D) Çizgi çalışmaları sırasında çocuğun oturuş pozisyonu ve kalem tutuşu önemsenmemelidir.
- E) Tek tip çizgi çocuğa sayfalarca yazdırılmamalıdır.

10. 2005 İlköğretim Türkçe Programında Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınarak öğretilecek sesler aşamalı olarak gruplandırılmıştır. Buna göre aşağıdaki ses gruplarından hangisinin öğretimi **en son** yapılır?

A) e,l,a,t B) g,c,p,h C) i,n,o,r,m D) ğ,v,f,j E) u,k,i,y,s,d

11. Aşağıdakilerden hangisi ses temelli cümle yönteminin ilk okuma ve yazmaya hazırlık basamağında yaptırılabilir?

- A) Görsel Okuma B) Sesi hissetme ve tanıma C) Sesi okuma ve yazma
D) Metin oluşturma E) Serbest okuma yazma

12. Aşağıdaki kelimelerden hangisinin yazımı 2005 İlköğretim Türkçe Programı'nda önerilen bitişik eğik yazıya uygundur?

- A) *Ata* B) *deniz* C) *Bebek* D) *Lale* E) *Talat*

13. Daha önceden öğrenilmiş olan “el” kelimesi ile “a” sesi öğrencilere okutturulur. Daha sonra boşluk bırakılmadan yazılarak oluşan yeni kelimenin nasıl okunacağı sorulur. Öğrencilerin okuma denemelerinin ardından doğru okumayı yaparak tekrarlamaları istenir.

Yukarıda açıklanan çalışma ilk okuma yazma öğretiminin hangi basamağında yaptırılabilir?

- A) Sesi hissetme ve tanıma B) Heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma
C) Ses okuma ve yazma D) Metin oluşturma E) Okuryazarlığa ulaşma

14. Aşağıdaki kelimelerden hangisinin yazımı 2005 İlköğretim Türkçe Programı'nda önerilen bitişik eğik yazıya uygun **değildir**?

- A) *selam* B) *eğitim* C) *örnek* D) *oyun* E) *hayat*

15. Sesi hissetme ve tanıma basamağında “e” sesini tanıtmak isteyen bir öğretmenin aşağıdakilerden hangisini yapması **doğru olmaz**?

- A) Adında “e” sesi geçen öğrencilerin adlarını sormak
B) İçinde “e” sesi geçen görselleri göstermek
C) İçinde “e” sesi geçen nesne adlarını seslendirmek
D) “e” harfini öğrencilerin defterlerine yazdırmak
E) İçinde “e” sesi geçen bir tekerleme söyletmek

16. Aşağıdakilerden hangisi ses temelli cümle yönteminde üretilecek olan hecelerin sahip olması gereken özelliklerden **değildir**?

- A) Yazımının kolay olması B) Türkçede kullanım sıklığına sahip olması
C) Anlamın açık ve anlaşılır olması D) Anlamın görselleştirilebilir olması
E) İşlek hece yapısına sahip olması

17. “a” ve “t” seslerinin öğretilmesinden sonra hece ve sözcük oluşturmak isteyen bir öğretmenin yapması gereken ilk işlem aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- A) t+a = ta B) at+ta=atta C) a+ta=ata D) a+t=at E) ta+t=tat

18. Pelin okumayı yeni öğrenmiş bir öğrencidir. Öğretmeni Pelin’in ona sınıf kitaplığından verdiği kitabı okumadığını fark eder ve nedenini sorar. Pelin öğretmenine kitapta atların anlatıldığını, oysa kendisinin balıkları sevdiğini söyler. Öğretmen Pelin’e verdiği kitabı geri alır ve ona balıklarla ilgili bir kitap vererek okumasını ister.

Pelin’in öğretmeni kitabı değiştirerek ilk okuma yazmanın **öncelikle** hangi amacına ulaşmaya çalışmaktadır?

- A) Noktalama işaretleri ve kullandığı yerleri kavratmak
 B) Kelime hazinesini geliştirmek
 C) Okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak
 D) Okuma yazma ile ilgili araçları doğru ve ekonomik şekilde kullanmak
 E) Çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek

19. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde bazı öğrencilerin diğerlerinden daha yavaş okuduğu gözlenmektedir. Aşağıdakilerden hangisi yavaş okumanın nedenlerinden **değildir**?

- A) Fısıldayarak okuma B) Hece hece okuma C) Parmakla takip etme
 D) Sessiz (iç) konuşma E) Fonetik okuma

20. Sınıfında okuma yazma başarısı düşük öğrenciler bulunan bir öğretmen öncelikle bu öğrencilerin aileleri ile görüşmeler yapmıştır. Sonrasında sınıfı düzey kümelerine ayırarak çalışmalar yaptırmıştır. Sınıf panosunda başarılı ve başarısız öğrenciler için ayrı bölümler hazırlamış ve yazılarını burada sergilemiştir. Öğretmenin başarısız öğrenciler için yaptığı çalışmalardan hangisi **yanlıştır**?

- A) Ailelerle görüşmesi B) Sınıf panosu hazırlaması
 C) Düzey kümeleri ile çalışma yaptırması D) Öğrencilerin çalışmalarını birbirleriyle kıyaslaması
 E) Öğrencilerin küçük başarılarının öne çıkarılması

21. Öğretmeni Ege’nin okumada zayıf olduğunu fark etmiştir. Bu zayıflığı gidermek amacıyla Ege’ye yardımcı olurken yaptıklarından hangileri doğrudur?

1. Okumaya başlamadan önce ona okumanın amacını oluşturmasında yardımcı olur.
2. Ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına yardımcı olur.
3. Okurken hatalarını sürekli düzeltir.
4. Mümkün olduğunca hızlı okumasını ister.

- A) 1-2-3 B) 1-3-4 C) 2-3-4 D) 2-3 E) 1-2

22. İlköğretim basamağında öğrencilere okutulacak olan kitapların öğrencilere uygun olması önem taşır. Aşağıdakilerden hangisi 1. ve 2. sınıf düzeyine uygun çocuk kitaplarının özelliklerindedir?

- A) Mecazlı söyleyişler kullanılmalıdır.
- B) Bileşik zamanlı fiiller kullanılmalıdır.
- C) Sayfa kenarlarında geniş boşluklar olmamalıdır.
- D) Kitaptaki karakter sayısı az olmalıdır.
- E) Basit bir kurguya sahip olmamalıdır.

23. Çizgi çalışmalarında ve yazı öğretiminde kullanılacak olan değerlerde yer alan satır aralıklarına ilişkin aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığında, iki dış çizgi arası 3 cm. olmalıdır.
- B) Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığında iki dış çizgi arası 2 cm. olmalıdır.
- C) Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığında, iki dış çizgi arası 3,5 cm. olmalıdır.
- D) İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığında, iki satır çizgisinin arası 3 cm. olmalıdır.
- E) İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığında, iki satır çizgisinin arası 2,5 cm. olmalıdır.

24. Aşağıda verilen özelliklerden hangileri birinci sınıf öğrencilerinin özelliklerindedir?

1. Bu yaşlarda çocukların dil gelişimi hızlıdır.
 2. Çocuk bireyselleşmeye başlar ve bir birey olarak toplumda yer alır.
 3. Fiziksel büyüme ve gelişme yavaş fakat kas dokusunun gelişimi oldukça hızlıdır.
 4. Somut düşünce henüz tam olarak gelişmemiştir.
- A) 1-2-3 B) 2 ve 3 C) 1-2-3-4 D) 1-3-4 E) 1 ve 2

25. Birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri dikkate alındığında aralarında bireysel farklılıklar olduğu görülmektedir. Aşağıda verilen bireysel farklılık ve bireysel farklılığın türü eşleştirmelerinden hangisi doğrudur?

- A) Özel yetenekler- Öğrenilen farklılıklar B) Duygusal uyum- Doğuştan gelen farklılıklar
- C) Aile- Doğuştan gelen farklılıklar D) Genel sağlık- Öğrenilen farklılıklar
- E) Arkadaş grubu ve mahalli çevre- Ön yaşantılardan kaynaklanan farklılıklar

26. Okuma-yazma öğretimi dilin öğrenme alanları ile yakından ilişkilidir. Aşağıda verilen öğrenme alanları ile geliştirdikleri beceri eşleştirmelerinden hangisi doğrudur?

- A) Dinleme- konuşma- görsel okuma = Anlama
- B) Okuma- yazma- görsel okuma = Anlama
- C) Okuma- yazma- görsel sunu = Anlatım
- D) Konuşma- dinleme- görsel sunu = Anlatım
- E) Konuşma- yazma- görsel sunu = Anlatım

27. Sınıfındaki öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretmen öncelikle öğrencilerinin konuşma düzeylerini belirliyor (1). Öğrencilerin seviyelerine göre konuşma düzeylerini geliştirecek etkinlikler düzenliyor (2). Konuşmasını diğer öğrencilerden daha iyi olan öğrencilerin diğerlerine örnek olması için onlara daha çok söz hakkı veriyor (3). Hata yapan öğrencilerin önce konuşmalarının olumlu taraflarını vurguluyor, sonrasında hatalarını düzeltiyor (4). Konuşması düzgün olmayan öğrencilerin hatalarını diğer öğrencilerin bulmasını istiyor (5).

Öğretmenin yukarıda yaptığı konuşmayı geliştirici etkinliklerden hangileri doğrudur?

- A) I-II-III B) II-III-IV C) I-II-IV D) II-III-V E) I-III-IV

28. Aşağıdakilerden hangisini yapan bir öğrencinin görsel okuma yaptığı **söylenemez**?

- A) Bir tiyatro izlemek
B) Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulmak
C) Verilen fotoğrafları olayın oluş sırasına göre dizmek
D) Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama
E) Renksiz olarak verilen bir görseli boyama

29. 2005 İlköğretim Türkçe Programına göre görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ilişkin aşağıdaki bilgilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Öğretmen bir film izleterek öğrencilerin görsel okuma yapmasını sağlayabilir.
B) Görsel sunu kavramları, sınıflamayı ve sıralamayı kolaylaştırmaktadır.
C) Görsel okuma öğrencilerin düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmalarıdır.
D) Görsel sunu yapmak yazılı ve sözlü ifadelerle iletişimi kuvvetlendirmektedir.
E) Görsel okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır.

30. Hece ve kelime öğretiminde pekiştirme çalışmaları yapan bir öğretmen önce “ka” hecesinin bulunduğu kelimelerden oluşan bir öykü okur. Sonrasında “ka” hecesinin geçtiği nesnelere resmini gösterir. Daha sonra öğrencilerden bu nesnelere hakkında ne düşündüklerini söylemesini ister. Bu etkinlikleri yapan bir öğretmen hangi öğrenme alanlarına yönelik çalışmalar yapmış olabilir?

- A) Okuma, dinleme, görsel sunu B) Dinleme, görsel okuma, konuşma
C) Dinleme, görsel sunu, konuşma D) Okuma, görsel okuma, konuşma
E) Okuma, dinleme, görsel okuma

31. I. Kavram haritası II. Venn diyagramı III. Şiir panosu
IV. Karikatürler V. Drama VI. Makale

Yukarıdakilerden hangileri görsel okuryazarlık becerisini geliştirmek için kullanılabilir?
görsel sunu örneklerindedir?

- A) I-III-IV B) II-IV-V C) I-II-IV-V D) I-II-III E) I-II-IV-VI

32. Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılacak sınıf içi etkinliklerden **değildir**?

- A) Kitap tanıtmaya B) Eğitici film izleme C) Dramatizasyon
D) Fıkra anlatma E) Tartışmalı konuşmalar

33. Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlar. Bu nedenle aşağıdakilerden hangileri öğrenme üzerinde önemli etkiye sahip olan dinleme becerilerini geliştirmek için yapılması gerekenlerdendir?

- I. Öğrencinin dinleme amacını belirlemesini sağlamak
II. Dinlediklerini belli edecek jest ve mimiklerde bulunmalarını istemek
III. Dinledikleri hakkında çıkarım yapmalarını istemek
IV. Dinlediklerini zihinde canlandırmalarını sağlamak
V. Dinlediklerini özetlemelerini istemek
- A) I-III-IV B) I-IV-V C) I-II-IV-V D) I-II-III E) I-III-IV-V

EK – 2.4. BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK ENVANTERİ

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Genellikle	Her Zaman
1	Amaçlarıma ulaşip ulaşmadığımı düzenli olarak kontrol ederim.					
2	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.					
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.					
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.					
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.					
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.					
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.					
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.					
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.					
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.					
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.					
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.					
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.					
14	Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.					
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.					
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.					
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.					
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.					
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.					
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.					
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.					
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.					
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.					
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.					
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.					

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Genellikle	Her Zaman
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.					
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.					
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.					
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.					
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.					
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.					
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.					
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.					
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.					
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.					
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.					
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.					
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.					
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.					
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.					
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.					
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.					
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.					
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.					
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.					
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.					
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmalarını küçük adımlara ayırırım.					
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.					
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.					
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.					
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.					
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.					

EK – 2.5. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen adayı, bu ölçek senin İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekten elde edilecek veriler yalnızca bilimsel araştırmada kullanılacaktır. Vereceğiniz içten yanıtlar araştırmanın geçerliliği açısından önem taşımaktadır. Desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ölçek Maddesi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini severim.					
2 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde öğrendiklerimizin, öğretmenlik yaşantımızı kolaylaştıracağına inanıyorum.					
3 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilgi duymuyorum.					
4 Diğer derslere göre (Matematik Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi vb.) İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini daha çok severek çalışırım.					
5 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin konularıyla ilgili merak ettiklerimi araştırmaktan keyif alırım.					
6 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinden düşük not almayı önemsemiyorum.					
7 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde yaptığımız sınıf içi etkinlikleri seviyorum.					
8 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde konuyla ilgili tartışmalara katılmayı seviyorum.					
9 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi bana zor gelir.					
10 Ders kitapları dışında İlk Okuma Yazma Öğretimi kitapları okumayı sevmem.					
11 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini aldığım için kendimi şanslı sayıyorum.					
12 İlk Okuma Yazma Öğretimi ile ilgili seminer, sempozyum, çalıştay vb. faaliyetlere katılmaya çalışırım.					
13 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini almak beni mutlu eder.					
14 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi öğretmenlik mesleği ile ilgili kendime olan güvenimi artırır.					
15 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
16 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersiyile ilgili yapılan uygulamalar, teorik bilgilerimi pekiştirmektedir.					
17 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin haftalık ders saati azaltılsa memnun olurum.					
18 İlk Okuma Yazma Öğretimi ile ilgili materyaller ilgimi çeker.					
19 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi sınıf öğretmeni adayları için gerekli bir derstir.					
20 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine giremediğimde rahatsız olurum.					
21 Bu dersi alanlar öğretmenlik hayatlarında ilk okuma yazma öğretirken zorluk yaşamazlar.					
22 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi bir sınıf öğretmeni adayının alması gereken en önemli derstir.					
23 Devam zorunluluğu olmasa İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine katılmam.					
24 İlk Okuma Yazma Öğretimi sınavlarına çalışmaktan hoşlanmam.					
25 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde öğrendiklerimi tekrar etmekten hoşlanırım.					
26 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi ile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam.					
27 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin materyal hazırlamak hoşuma gitmez.					
28 İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi iptal olduğunda sevinirim.					