

PAPER DETAILS

TITLE: ANALITİK VE HOLİSTİK DÜŞÜNEN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KULLANDIKLARI
OKUDUGUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

AUTHORS: Güler GÖÇEN KABARAN,Sedat ALTINTAS,Hasret KABARAN,Sabri SIDEKLİ

PAGES: 37-57

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321274>

ANALİTİK VE HOLİSTİK DÜŞÜNEN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KULLANDIKLARI OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

ANALYTIC AND HOLISTIC THINKING PRIMARY SCHOOL TEACHER
CANDIDATES' READING COMPREHENSION STRATEGIES

Güler GÖÇEN KABARAN* Sedat ALTINTAŞ** Hasret KABARAN***
Sabri SİDEKLİ****

Geliş Tarihi: 22.01.2016
(Received)

Kabul Tarihi: 08.02.2016
(Accepted)

ÖZ: Bu araştırmada problem çözmede analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 158 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği"; "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının baskın olan düşünme stilleri ve kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri belirlenmiştir. Daha sonra, sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre incelenmiş ve düşünme stilleri ile okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının baskın olarak analitik düşünme stillerini tercih ettikleri, analitik ve pragmatik okuma stratejilerini sık kullandıkları ve öğretmen adaylarının düşünme stilleri ortalama puanları ile analitik ve pragmatik stratejileri kullanma ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının analitik okuma stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının pragmatik okuma stratejilerinin cinsiyet ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Analitik düşünme, holistik düşünme, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, öğretmen adayı.

* Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulergocen@mu.edu.tr

** Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sedataltintas@mu.edu.tr

*** Öğretmen, Marmaris Çağdaş Bilim Koleji, hasretkabaran@gmail.com

**** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ssidekli@mu.edu.tr

ABSTRACT: This study aims to state analytic and holistic thinking primary school teacher candidates' reading comprehension strategies. The study was conducted based on survey method in 2014-2015 academic year. Sample of the study was consisted of 158 teacher candidates studying in Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education Primary School Teaching department. For data collection "Scale of holistic and Analytic Thinking in Problem Solving", "Upper Level Cognitive Reading Strategies Scale", and "Personal Information Form" which was developed by the researchers were applied. With the help of applied scales' results, primary school teacher candidates' thinking styles and reading comprehension strategies were determined. These findings were analyzed with gender, class level and academic success (GPA) variables, and the relation between these variables and thinking skills and strategies was revealed. As a result of the study, it was found that teacher candidates preferred analytic thinking styles, applied analytic and pragmatic reading comprehension strategies frequently; and it was indicated that there was not a significant relationship between teacher candidates' thinking skills grades and analytic and pragmatic strategies grades. It was observed that prospective teachers' thinking skills did not have any significance in terms of gender, grade levels and academic success. While their analytic reading strategies did not have any significance based on gender, there was a significant relation between analytic reading strategies and grade level, and academic success. Additionally, it was revealed that there was a significant relation between prospective teachers' pragmatic reading strategies and gender, and academic success; however, there was not any significant relation between pragmatic reading strategies and grade level.

Keywords: Analytic thinking, holistic thinking, reading comprehension, reading comprehension strategies, teacher candidate.

1. GİRİŞ

Düşünme karmaşık zihinsel süreçlerden oluşan bir beceridir ve bireyler bu becerileri sergilerken bazı tercihlerde bulunurlar, bu tercihlere bakıldığında bireylere özgü stillerin oluştuğu görülür (Umay ve Arıol, 2011). Düşünme stilleri genel olarak bireylerin düşünme sürecinde tercih ettikleri yollar olarak ifade edilebilir. Bireylerin düşünme stilleri birbirinden farklılık göstermektedir. Sünbül (2004), düşünme stillerinin ya o ya öbürü mantığından ziyade bu özellikler açısından yüksek ya da düşük olarak ele alındığını ve bireylerin birçok düşünme stiline sahip olmasına rağmen özel durumlarda bazılarını ağırlıklı olarak kullandıklarını belirtmiştir.

Sternberg (1997), düşünme stillerini Zihinsel Benlik Yönetim Kuramı'nda çeşitli açılardan sınıflandırmaktadır. Bu sınıflamalardan düzeyler boyutunda yaptığı sınıflandırmada lokal düşünme stili baskın olan bireylerin detaylarla, özel ve somut örneklerle uğraşmayı sevdiğini; ormanı bir bütün olarak değil, ormanın parçaları olan ağaçları görme eğiliminde olduğunu söyler. Global düşünme stili baskın olan bireyler ise büyük resimler, genellemeler ve soyutlamalarla uğraşmayı

severler; ormanın içindeki ağaçları değil, ormanın kendisini görme eğilimindedirler. Diğer bazı araştırmacıların da düşünme stillerini tanımlarken kullandıkları analitik düşünme ve bütüncül (holistik) düşünme ayrımı Sternberg'in lokal düşünme ve global düşünme ayrımıyla büyük ölçüde benzerlikler göstermektedir (Ariol, 2009).

Nisbett, Peng, Choi ve Norenzayan (2001) analitik düşünmenin nesneyi bulunduğu içeriğinden ayırma, kategorilere ayırarak özelliklerine odaklanma eğilimini içerdiğini ve nesnelerin davranışlarını açıklamak ve ön görmek için kurallar kullanma tercihi olduğunu belirtmişlerdir. Analitik düşünme stili genel olarak bütünün analiz edilerek parçalara ayrılması ve parçaların bütünlü ve birbiri ile olan ilişkisini belirlemeye yöneliktir. Analitik düşünme stili baskın olan birey büyük bir sorunu daha basit parçalara bölüp, bu bölünmüş parçalara çözümler üreterek asıl sorunu çözmeye çalışacaktır (Umay ve Ariol, 2011). Holistik düşünme analitik düşünmenin tersine alan ya da içeriği bir bütün olarak içeren, alan ve nesne arasındaki ilişkilere dikkat etmeyi kapsayan, olayları bu ilişkilere dayalı olarak tahmin etme ve açıklama tercihidir (Nisbett vd., 2001). Holistik düşünme stilinde genel olarak ilk aşamada olayın bütünü ile ilgilenmek daha sonra ise ayrıntıları ele almak yaygın olarak görülmektedir. Hammouri (2003), holistik düşünen bireylerin öncelikle resmin geneline bakma ihtiyacı hissettiklerini ve problemi anladıktan sonra detaylara konsantre olabildiklerini belirtmiştir.

Eğitim-öğretim açısından düşünme stilleri öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çubukçu (2004), bireyin kendi düşünme stiliinin farkında olmasının öğrenmeye olan sorumluluklarına katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte her bireyin farklı olabileceği ve kişilere bu farklılıklarına göre eğitim verilmesi gerektiği anlayışı düşünme stillerine de değer vermeyi gerektirmektedir (Umay ve Ariol, 2011). Öğrencilerin sahip oldukları baskın düşünme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerinde bu stillere dayalı olarak farklı etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi eğitimde istenen sonuçlara ulaşmaya katkı sağlayabilir.

Düşünme stillerine benzer olarak öğrencilerin okuduklarını anlamada kullandıkları stratejiler de birbirinden farklılık göstermektedir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e göre (2005: 41) okuma "bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir". Sever (2004: 14) "sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme süreci" olarak tanımlarken, Akyol (2006: 29) okumayı "yazar ve okur arasındaki aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci" olarak tanımlamaktadır. 'Bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği' (Demirel, 2003: 101) olan okuma,

bireyin gerek okul yaşamı süresince, gerekse okul yaşamını bitirdikten sonra 'kendi kendini eğitmesine yol açan (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003), olayları doğru ve anlamlı bir biçimde analiz edip, sentezlemesini ve yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir. Okuma eylemi anlama gerçekleşmeden amacına ulaşamaz. Bireyin okuduklarından anlam çıkarması, bunların üzerine düşünmesi, değerlendirmesi anlamlı ve kaliteli bir okuma süreci için gereklidir. Okumada temel amaç fikirlerin okuyanlarla kurduğu iletişimin etkililiği olduğu için öğrencilerin basılı kaynaklardan bilgi edinmek için gerekli olan beceri ve stratejilere sahip olmaları gerekmektedir (Collins ve Cheek, 1999).

Okuduğunu anlama stratejileri okuyucunun metni basitleştirmesi ve anlamasını sağlayan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerdir (Epçaçan, 2008). Genel olarak okuduğunu anlama stratejileri okuma ve anlamlandırma sürecinde bireyin kullandığı yardımcılardır. Piloneita (2006), okuduğunu anlama stratejilerini anlamının güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlayarak bu stratejilerin akademik performansa olan etkisine vurgu yapmıştır. Fidan ve Baykul (1994) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, öğrencinin okuduğunu anlama başarısıyla diğer derslerdeki başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Okuduğunu anlama, okuyucunun materyalden ne anladığına, okuyucunun metin üzerindeki tecrübesine ve gramer yapısını bilmesine bağlıdır. Okuduğunu anlama, dilde ve düşüncede olan bir ilerlemedir. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri onların öğrenim hayatlarında başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Taraban, Rynearson ve Kerr (2004: 75) okuma stratejilerini analitik okuma stratejileri ve pragmatik okuma stratejileri olarak iki boyutta incelemiştir. Değerlendirme, metinden edindiklerini daha sonra nasıl kullanabileceğini düşünme, konunun başlığından ne okuduğunu anlayabilme, ön bilgilerinden yararlanma, gözden geçirme, üzerinde düşünme, ayırt etme, çıkarımda bulunma, amaçları gözden geçirme, amacına uygun bilgiyi ayıklama, tahmin etme, anlamlandırma, tahmin edilen bilginin doğruluğunu kontrol etme, okuma sırasında kendini güçlendiren yönlerini ortaya çıkarma, görselleştirme ve metnin zorluk derecesini belirleme gibi okuyucunun metinden okuduğunu anlamasına yardımcı stratejileri kullanması analitik okuma stratejilerini oluşturmaktadır. Not alma, önemli noktaları renklendirerek çizme, kenara not alma, altını çizme, birden fazla okuma ve tekrar okuma stratejileri gibi okuyucuların okuduklarından daha çok hatırlamalarına yardım eden stratejiler ise pragmatik okuma stratejilerini oluşturmaktadır.

Yılmaz (2008), düşünme ve okuma arasındaki ilişkiye uzun zamandan beri işaret edildiğini belirterek düşünme ve okuma eylemleri arasındaki benzerliğe

dikkat çekmiştir. Öğrencilerin düşünme süreçlerinde baskın olarak gösterdikleri özellikler ve okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejiler onların bireysel farklılıklarıdır. Öğrenme-öğretme süreçlerinin günümüzdeki yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanması için öğrenenlerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın problem durumu öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile okuduğunu anlama stratejileri arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlemek üzerine oluşturulmuştur.

2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, problem çözmede analitik ve holistik düşünen öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının analitik ve holistik düşünme stillerine göre dağılımları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine göre dağılımı nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

3. YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının analitik ve holistik düşünme stilleri ve kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri betimlenmiştir.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmektedir olan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2014-2015 eğitim öğretim

yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 158 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunun demografik özellikleri Tablo 3.1.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1.1. Araştırmanın Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1.Kadın	114	72.2
	2. Erkek	44	27.8
Sınıf Düzeyi	1. Birinci Sınıf	41	25.9
	2. İkinci Sınıf	30	19.0
	3. Üçüncü Sınıf	37	23.4
	4. Dördüncü Sınıf	50	31.7
Gano	1. Yüksek	55	34.8
	2. Orta	65	41.1
	3. Düşük	38	24.1
	TOPLAM	158	100.0

Tablo 3.1.1. incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %72.2'sinin kadın, %27.8'inin erkek; %25.9'unun birinci sınıf, %19.0'unun ikinci sınıf, %23.4'ünün üçüncü sınıf, %31.7'sinin dördüncü sınıf; %31.8'inin yüksek düzeyde başarıya sahip, %41.1'inin orta düzeyde başarıya sahip, %24.1'inin düşük düzeyde başarıya sahip olduğu görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği”, “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının analitik ve holistik düşünme stillerini belirlemek amacıyla “Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. 5 maddeden oluşan ölçek Arıol (2009) tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan bu ölçekte katılımcılara her bir soruda analitik seçenek için 1, fikrim yok seçeneği için 2, bütüncül seçenek için 3 puan verilmektedir. Ölçekteki 5 sorudan en az 5, en fazla 15 puan alınabilmekte ve puan 5'e yaklaştıkça analitik düşünme stiline baskınlığından, puan 15'e yaklaştıkça bütüncül düşünme stiline baskınlığından söz edilmektedir. Arıol (2009) tarafından ölçeğin güvenirlik katsayısı .78 bulunmuştur. Bu araştırmada ölçek için Cronbach's Alpha değeri .72 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amacıyla Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen ve Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri

Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin üniversite düzeyinde, ders metinlerini okurken ve çalışırken kullandıkları üst bilişsel stratejileri ölçmektedir. Ölçek iki boyutlu olup ders metinlerini okurken kullandıkları stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. 1 “Hiç kullanmam”, 5 “Her zaman kullanırım” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten en az 22, en çok 110 puan alınabilmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin birinci boyutu .85, ikinci boyutu .75 ve toplam güvenilirliği .84 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada tüm ölçek için elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .87 olarak hesaplanmıştır.

“Kişisel Bilgi Formu” öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalamaları bilgilerine ulaşılmak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar için betimsel analiz tekniklerinden yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan ortalama puanların değişkenlere göre analizlerinde öncelikle veri setinin normallik ve homojenlik dağılımına bakılmıştır. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2012), grup büyüklüğünün 50’den fazla olması durumunda puanların normalliğe uygunluğunun Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile yapılacağını ifade etmiştir. Örneklem grubundaki toplam öğrenci sayısının (N=158) 50’nin üzerinde olması nedeni ile normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene’nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene’s Test for Equality of Variances) sonuçları incelenmiştir. Normal ve homojen dağılıma sahip durumlarda ikili gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar t-testi, normal ve homojen dağılıma sahip olmayan durumlarda ise Mann Withney U testi kullanılmıştır. Normal dağılıma sahip verilerde ikiden fazla gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), normal dağılıma sahip olmayan durumlarda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişkiye Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen “Öğretmen adaylarının analitik ve holistik düşünme stillerine göre dağılımları nasıldır?” sorusunu cevaplandırmak için öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının hangi düşünme stilini baskın olarak kullandıklarını belirlemek amacıyla ölçekten elde ettikleri toplam puanlar dikkate alınarak 5-8 aralığında puan alanlar analitik, 12-15 aralığında puan alanlar holistik düşünme stilinde baskın ve bu puan aralıkları dışında kalanlar ise her iki düşünme stilinden herhangi birinde baskın olmayan düşünme stiline sahip olarak yorumlanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Öğretmen adaylarının düşünme stillerine göre dağılımları

Düşünme Stilleri	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Düşünme Stili			
						Analitik		Holistik	
						N	f	N	f
	158	5.00	15.00	9.45	2.01	49	31.0	16	10.1

Tablo 4.1.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalamalarının 9.45, standart sapmanın 2.01 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 5’e yaklaştığı ölçüde analitik düşündükleri, 15’e yaklaştığı ölçüde holistik düşündükleri belirtilmektedir (Ariol, 2009). Buna göre öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri ortalama puan dikkate alındığında öğretmen adaylarının düşünme stillerinin analitik düşünme stiline yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %31’inin baskın olarak analitik düşünme stilini ve %10.1’inin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettiği belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için öncelikle öğretmen adaylarının düşünme stili puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre dağılımları belirlenmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalamalarının normallik dağılımına bakılmış ve yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucuna göre dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir ($p=.000$, $p<.05$). Bu nedenle ölçekten alınan ortalama puanların cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri düşünme stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarını belirlemek için frekans analizi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Düşünme stilleri tercihlerinin cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Analitik Düşünme		Holistik Düşünme		Baskın Stile Sahip Olmayanlar	
	N	%	N	%	N	%
Kadın	39	34.2	9	7.9	66	57.9
Erkek	10	22.7	7	15.9	27	61.4

Tablo 4.2.1 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının %34.2’sinin baskın olarak analitik düşünme stilini, %7.9’unun baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; erkek öğretmen adaylarının %22.7’sinin baskın olarak analitik düşünme stilini, %15.9’unun baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Düşünme stilleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	114	75.76	8636.50	2081.50	.090
Erkek	44	89.19	3924.50		

Tablo 4.2.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri düşünme stillerinin sınıf düzeylerine göre dağılımlarını belirlemek için frekans analizi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.3’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Düşünme stilleri tercihlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı

Gruplar	Analitik Düşünme		Holistik Düşünme		Baskın Stile Sahip Olmayanlar	
	N	%	N	%	N	%
1. Sınıf	13	31.7	5	12.2	23	56.1
2. Sınıf	7	23.3	2	6.7	21	70.0
3. Sınıf	13	35.1	6	16.2	18	48.6
4. Sınıf	16	32.0	3	6.0	31	62.0

Tablo 4.2.3 incelendiğinde birinci sınıftaki öğretmen adaylarının %31.7’sinin baskın olarak analitik düşünme stilini, %12.2’sinin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının %23.3’ünün baskın olarak analitik düşünme stilini, %6.7’sinin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının

%35.1'inin baskın olarak analitik düşünme stilini, %16.2'sinin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının %32.0'sinin baskın olarak analitik düşünme stilini, %6'sının baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.4'de verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Düşünme stilleri puanlarının sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
1. Sınıf	41	81.04	3	.677	.879
2. Sınıf	30	84.45			
3. Sınıf	37	77.19			
4. sınıf	50	76.98			

Tablo 4.2.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$).

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri düşünme stillerinin genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre dağılımlarını belirlemek için frekans analizi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.5'de verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Düşünme stilleri tercihlerinin genel ağırlıklı not ortalamasına göre dağılımı

Gruplar	Analitik Düşünme		Holistik Düşünme		Baskın Stile Sahip Olmayanlar	
	N	%	N	%	N	%
Yüksek	19	34.5	3	5.5	33	60.0
Orta	23	35.4	8	12.3	34	52.3
Düşük	7	18.4	5	13.2	26	68.4

Tablo 4.2.5 incelendiğinde yüksek düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının %34.5'inin baskın olarak analitik düşünme stilini, %5.5'inin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; orta düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının %35.4'ünün baskın olarak analitik düşünme stilini, %12.3'ünün baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; düşük düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının %18.4'ünün baskın olarak analitik düşünme stilini, %13.2'sinin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.6'da verilmiştir.

Tablo 4.2.6. *Düşünme stilleri puanlarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre Kruskal-Wallis testi sonuçları*

Gano	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Yüksek	55	74.32	2	3.31	.192
Orta	65	77.32			
Düşük	38	90.74			

Tablo 4.2.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine göre dağılımı nasıldır?” sorusunu cevaplandırmak için öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuş ve ortalamalara bakılarak öğretmen adaylarının stratejilere ilişkin maddeleri hangi düzey aralığında kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri Çoğmen (2008) tarafından belirlenen, stratejileri kullanma düzeyi aralıklarına göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçeğin her iki boyutu için verdikleri cevapların ortalamaları soru sayısına bölünerek, öğrencilerin stratejileri alt boyutlar bazında hangi düzey aralığında kullandıkları bulunmuştur. İlgili Sonuçlar Tablo 4.3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1. *Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*

	Madde Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Analitik	16	158	3.83	8.46	Sık sık kullanım
Pragmatik	6	158	3.87	4.78	Sık sık kullanım
Toplam	22	158	3.84	11.53	Sık sık kullanım

Tablo 4.3.1 incelendiğinde öğretmen adayları hem analitik hem de pragmatik stratejileri sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ölçeğin tümü için de öğretmen adaylarının strateji kullanma sıklıkları “sık sık kullanım” aralığında bulunmuştur.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puan ortalamalarına göre analizler yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce Kolmogorov Smirnov testi ile öğretmen adaylarının analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler puanlarının normallik dağılımına bakılmıştır. Analizler sonucunda analitik stratejiler puanları dağılımlarının normal olduğu ($p=.200$, $p>.05$), pragmatik stratejiler puanları dağılımlarının normal olmadığı ($p=.007$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle analitik

stratejiler puanları için analizlerde parametrik testler, pragmatik stratejiler puanları için analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının analitik stratejiler ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğine parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi ile bakılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. *Analitik stratejiler puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	114	3.87	.50	156	-1.83	.069
Erkek	44	3.70	.58			

Tablo 4.4.1 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının analitik okuma stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Öğretmen adaylarının pragmatik stratejiler ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğine non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi ile bakılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.2. *Pragmatik stratejiler puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	114	84.04	9580.50	1990.50	.044
Erkek	44	67.74	2980.50		

Tablo 4.4.2 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının pragmatik okuma stratejileri kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının puanlarının (SO=84.04) erkek öğretmen adaylarının puanlarından (S.O=67.74) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının analitik stratejiler ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.3. *Analitik stratejiler puanlarının sınıf düzeyine göre One Way Anova sonuçları*

Bölüm	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.931	3	.977	3.67	.014
Grupiçi	40.988	155	.266		
Toplam	43.919	158			

Tablo 4.4.3 incelendiğinde öğretmen adaylarının analitik stratejileri kullanma durumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek için Dunnet C testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farklılığın birinci ve dördüncü sınıflar arasında olduğu belirlenmiş ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının analitik stratejiler puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.99$) iken birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının analitik stratejiler puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.64$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının pragmatik stratejiler ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.4. *Pragmatik stratejiler puanlarının sınıf düzeyine göre Kurakal-Wallis testi sonuçları*

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
1. Sınıf	41	71.85	3	5.71	.127
2. Sınıf	30	93.50			
3. Sınıf	37	70.93			
4. sınıf	50	83.71			

Tablo 4.4.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının pragmatik stratejileri kullanma durumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen adaylarının analitik stratejiler puanlarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.5. *Analitik stratejiler puanlarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre One Way Anova sonuçları*

Bölüm	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.620	3	1.310	4.916	.009
Grupiçi	41.299	155	.266		
Toplam	43.919	157			

Tablo 4.4.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının analitik stratejileri kullanma durumlarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnet C testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farklılığın yüksek ve düşük ortalamalara sahip öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Yüksek düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının analitik stratejiler puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.00$) iken düşük düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının analitik stratejiler puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.72$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının pragmatik stratejiler puanlarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.4.6. *Pragmatik stratejiler puanlarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre Kruskal-Wallis testi sonuçları*

Gano	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Yüksek	55	91.55	2	6.746	.034
Orta	65	69.87			
Düşük	38	78.54			

Tablo 4.4.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının pragmatik stratejileri kullanma durumlarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve farklılığın yüksek düzeyde ortalama sahip öğretmen adayları ile orta düzeyde ortalama sahip öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde yüksek düzeyde ortalama sahip öğretmen adaylarının puanlarının (SO=91.55), orta düzeyde ortalama sahip öğretmen adaylarının puanlarından (SO=69.87) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının analitik düşünme ve holistik düşünme stilleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır? sorusunu cevaplandırmak için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.5.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1. *Düşünme stilleri ortalama puanları ile analitik ve pragmatik okuma stratejileri ortalama puanları arasındaki ilişki*

		Analitik Okuma Stratejileri Ortalama Puan	Pragmatik Okuma Stratejileri Ortalama Puan
Düşünme	Spearman B (r)	-.107	-.125
Stilleri	Anlamlılık (p)	.179	.117
Ortalama Puan	N	158	158

Tablo 4.5.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile analitik ve pragmatik okuma stratejileri kullanma puan ortalamaları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir ($p=.179$, $p=.117$, $p>.05$).

5. TARTIŞMA, YORUM ve ÖNERİLER

Baskın olarak analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının düşünme stilleri, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve düşünme stilleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının baskın olarak analitik düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde Ariol (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının baskın olarak analitik düşünmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Çubukçu (2004), öğretmen adaylarının kuralcı ve hiyerarşik düşünme stiline uyan davranışları diğer düşünme stillerinden daha çok gösterdiklerini belirlemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. İlgili literatürde öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Çubukçu, 2004; Gafoor, 2007; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2008). Dinçer ve Saracaloğlu (2011) öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşırken, Özbaş ve Sağır (2014) sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninin düşünme stilleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesi Tufan ve Coşkun (2009)'un, müzik öğretmeni adayları ile yapmış oldukları çalışmada ulaştıkları öğretmen adaylarının düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu ile çelişmektedir. Riding ve Rayner (1998) ise stilin fiziksel bir temeli olduğunu ve bütünüyle bireye özgü, sabit, değişmez bir yapı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçtikleri zaman sahip oldukları düşünme stillerinin sınıf düzeyleri arttıkça değişmemesi bu durumla açıklanabilir. Dinçer ve Saracaloğlu (2011), Buluş (2000), Zhang (2002) tarafından yapılan çalışmalarda düşünme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgu bu sonuçlarla tezat gibi görünmektedir. Ancak düşünme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin kültürlere, örneklem gruplarına, başarısı sınanan derslere göre değişiklik gösterebildiği belirtilmektedir (Dinçer ve Saracaloğlu, 2011).

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının analitik ve pragmatik okuma stratejilerini sık kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu Babacan (2012), Çöğmen (2008), Dilci ve Babacan (2011) tarafından yapılan çalışmalarda bulunan öğretmen adaylarının analitik ve

pragmatik stratejileri sık kullandığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler analitik stratejileri sıklıkla kullanmalarına rağmen başarıya ulaşmada daha etkin bir yol olan pragmatik stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar. Öğrencilerin her iki boyutta yer alan stratejileri kullanma sıklıklarının benzer düzeyde çıkması, ders metinlerini okurken hem hatırlamaya hem de daha uzun süreli olarak bilgileri anlamlandırmaya yönelik okuma gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Pragmatik stratejiler, öğrencilerin akademik hedeflerini gerçekleştirebilmek için çalışma sırasında kullandıkları taktikleri içermektedir (Taraban ve ark., 2004). Öğrencilerin eğitim hayatları süresince ürün odaklı bir sistemle eğitim almaları ve sistemde başarılı olabilmek adına bu stratejileri daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca bu durumun mevcut eğitim sisteminin benimsediği ölçme değerlendirme anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ay (2009) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin en fazla kullandıkları stratejilerin genel bir çerçeve edinmeye yarayan stratejiler; en az kullandıkları stratejilerin ise derinlemesine anlamaya dayalı stratejiler olduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde analitik okuma stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının analitik stratejileri kullanma durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermemesi Çoğmen (2008), Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının analitik stratejileri kullanma durumlarındaki farklılığın dördüncü sınıf öğrencileri ile birinci sınıf öğrencileri arasında olup dördüncü sınıf öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir. Çoğmen (2008)'in yapmış olduğu çalışmada analitik stratejiler puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmasa da 4. sınıfların analitik stratejileri daha sık kullandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılırken, Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan çalışmada analitik stratejiler puanlarında birinci sınıf ve üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının analitik okuma stratejileri kullanma durumlarındaki farklılığın yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler ile düşük not ortalamasına sahip öğrenciler arasında olup yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumda analitik okuma stratejilerinin bilgiyi anlamada ve kavramda daha etkili olduğu, analitik okuma stratejilerini daha sık kullanan öğretmen adaylarının daha başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde pragmatik okuma stratejilerinin cinsiyet ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı gösterirken, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının pragmatik stratejileri

kullanma durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği ve kadın öğretmen adaylarının puanlarının erkek öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Çöğmen (2008), Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Güngör (2005), yurtdışında yapılan birçok araştırmada kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varıldığını belirtmektedir. Bu durumun, pragmatik stratejilerin daha çok not alma, dikkat, tekrar gibi stratejileri kapsadığı düşünüldüğünde, kadın öğretmen adaylarının sınavlara hazırlık yaparken bu stratejileri daha çok kullanması, derslerde daha düzenli not alması gibi etmenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının pragmatik stratejiler puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuç ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının pragmatik stratejileri her sınıf kademesinde aynı düzeyde kullanmaları eğitim sistemindeki ölçme değerlendirme durumundan kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen adaylarının pragmatik okuma stratejileri kullanma durumlarındaki farklılığın yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler ile orta not ortalamasına sahip öğrenciler arasında olup yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Pragmatik stratejilerin daha çok sınava hazırlık için kullanıldığı stratejiler göz önüne alındığında ve ülkemizdeki sınav sistemlerinin genellikle ezbere yönelik olduğu düşünüldüğünde pragmatik okuma stratejilerini kullanan öğretmen adaylarının sınav notları bakımından daha başarılı olmaları beklenen bir durumdur. Karatay (2007), Topuzkanamış ve Maltepe (2010), Çöğmen (2008) yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin akademik başarıları arttıkça okuma stratejileri kullanma puanlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerinden hem analitik hem de pragmatik stratejileri kullanma durumları akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine farklılık göstermekte ve bu durum ilgili çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri ortalama puanları ile analitik ve pragmatik stratejileri kullanma ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puan ortalamaları ile analitik ve pragmatik stratejileri kullanma ortalama puanları arasında anlamlı olmayan negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmen adaylarında analitik düşünme stili baskın olduğunda okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının azaldığı söylenebilir. Bu durumda hem analitik hem de bütüncül düşünme stiline sahip öğretmen adaylarının okuma stratejilerini sık sık kullandıkları söylenebilir.

Genel olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının daha çok analitik düşünme stiline sahip oldukları ve okuduğunu anlama stratejilerini sık sık kullandıkları

belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Sternberg'e göre analitik ve holistik düşünme stillerinin eğitim sistemimiz içinde öğretilbildiği bilgisinden hareketle analitik düşünmenin daha verimli olduğu düşünülmekte ve öğrencileri analitik düşünme stiline doğru yöneltme eğilimi vardır (Akkuş İspir, Ay ve Saygı, 2011). Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarında analitik düşünme stiline sahip olmaları ve okuma stratejilerini sık sık kullanmaları gelecekteki meslek hayatlarında yetiştirecekleri öğrenciler açısından ve almış oldukları öğretmen yetiştirme eğitimi adına olumlu olarak görülebilir.

5.1. Öneriler

1. Bu çalışmanın benzeri farklı branşlardaki öğretmen adayları ile tekrar uygulanabilir.
2. Öğretmen adaylarının düşünme stillerine uygun öğrenme ortamları düzenlenebilir.
3. Öğretmen adaylarını analitik düşünme stiline yönlendirebilecek çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini tercih etme durumları üzerine nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ariol, Ş. (2009). *Matematik Öğretmen Adaylarının Bütüncül (Holistik) ve Analitik Düşünme Stillerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Buluş, M. (2000). *Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (17. Basım). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Collins, M. D. & Cheek, E. H. (1999). *Assessing & Guiding Reading Instruction*. New York: The McGrawHill Companies, Inc.

Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 39-56.

Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.

Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilllerinin Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 87-106.

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dilci, T. ve Babacan, T. (2011). Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 47-64.

Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 701-744.

Epçaçan, Ç. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 7-20.

Gafoor, A. K. (2007). Does Present Education Favour Executive and External Styles of Thinking at the Expense of Achievement in Science? *Paper Presented in International Conference On Educational Research In Era of Globalization*, November, 28–30, Periyar University, Salem, India.

Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.

Hammouri, H. A. (2003). An Investigation of Undergraduates' Transformational Problem Solving Strategies: Cognitive/Metacognitive Processes as Predictors of Holistic/Analytic Strategies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 571-586.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*. Genişletilmiş 7. Baskı. Ankara: Engin Yayınevi.

Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I. & Norenzayan, A. (2001). Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291-310.

Özbaş, N. ve Sağır, Ş. U. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ve Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 305-321.

Piloneita, P. (2006). *Genre and Comprehension Strategies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University Of Miami.

Riding, R. J. & Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. David Fulton Publishers: London.

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., ve Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 4(12), 148-157.

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

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sternberg, R. L. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Pres.

Sünbül, A. M. (2004). Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(132), 25-42.

Taraban, R., Kerr, M. & Ryneerson, K. (2004). Analytic and Pragmatic Factors in College Students' Metacognitive Reading Strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81.

Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 655-677.

- Tufan, S. ve Coşkun G. (2009). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stilleri. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*. 23–25 Eylül, 2009. OMÜ.
- Umay, A. ve Arıol, Ş. (2011). Baskın Olarak Bütüncül Stilde Düşünenlerle Baskın Olarak Analitik Stilde Düşünenlerin Problem Çözme Davranışlarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 27-37.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Zhang, L. F. (2002). Thinking Styles: Their Relationships with Modes of Thinking and Academic Performance. *Educational Psychology*, 22(3), 331–348.