

**T.C.**  
**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİMDALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve  
Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**

**Öğrencinin Adı SOYADI**

**Diren ÇELİK**

**Danışman**

**Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL**

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından

2015EĞBE005 numaralı Yüksek Lisans projesi olarak desteklenmiştir.

## YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL



Üye: Doç. Dr. Fatma SUSAR



Üye: Yrd. Doç. Dr. Beste DİNÇER



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun  
26/02/2016 tarih ve 09/21 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK  
Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Diren ÇELİK



## TEŞEKKÜRLER SAYFASI

Eđitim, insanın ruhuna ve bilgisine Őekil veren engin bir denizdir. Ne kadar yeterli olduđumuzu dűŐünürsek dűŐünelim bu deniz bir okyanusa dűnűŐecek ve yine de yetersiz kalacađız. Bu durumu John Stuart Mill, “İnsanın varlıđı sırla kuŐatılmıŐtır. Bizim dar bilgimiz ve tecrűbemiz sınırsız denizlerde bir kűŐűk adadır sadece.” Őeklinde ifade etmiŐtir. Çıktıđım bu uŐsuz bucaksız yolda bilgisini ve emeđini hiŐbir zaman esirgemeyen çok deđerli hocam Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL’a teŐekkűrlerimi sunarım. Ayrıca eđitimim sırasında ders aldđđım yűksek lisans hocalarıma ve emeđi geçen herkese teŐekkűrlerimi sunarım.

Őzellikle bu yolda yűrűmemde beni destekleyen ve hep yanımda olan deđerli arkadaŐım Betűl Gamze BAYUK’a; “Abi sen hala okuyor musun?” sorularıyla beni neŐelendiren haylaz kardeŐlerime; “Sen yeter ki ders alıŐ, gerisini dűŐűnme!” diyerek kendimi geliŐtirmem konusunda bana her zaman destek olan çok sevdiđim canım babama ve her ne olursa olsun neŐesiyle bana moral veren çok sevdiđim kıymetli anneme minnet borçluyum.

## ÖZET

### 11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Diren Çelik

Toplumların geleceği, düşünebilen, yaratıcı ve muhakeme gücü yüksek bireyler yetiştirilmesiyle yön bulacaktır. Değişime uğrayan yaşam koşulları eğitim sistemine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Günümüzde eğitimin amacı sadece bilginin kazandırılması, bilginin sorgulanmadan kabul edilip, davranışların bu doğrultuda sergileyen bireylerin yetiştirilmesi olmaktan çıkmıştır. Bunun yerine edinilen bilgiyi özümseyen, kendi tarzına uygun bir şekilde biçimlendiren, bağımsız düşünme becerilerine sahip, yaratıcılık ve problem çözme için üst düzeyde düşünme stratejilerini geliştirip düzenleyebilen, nitelikli bireyler yetiştirmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bireyin sahip olduğu tutum, kişilik özellikleri, fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlar gibi etkenler tespit edilmelidir. Elde edilen bilgiler ışığında, bireyin en iyi şekilde düşünce yapısının ortaya çıkarılması, çok karmaşık olan insanoğlunu bir nebze olsun anlamamıza yardımcı olabilecek ve geleceğe yönelik daha sağlıklı adımların atılmasına olanak sağlayacaktır.

Öğrenmeyi öğrenme etkili öğrenme sürecinde bireylerde geliştirilmesi amaçlanan boyutlardan birisidir. Modern çağla birlikte, bilgiye kolay erişebilen, onu kullanıp üretimine katkı sağlayabilen, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gücü ile eleştirel düşünme becerilerine sahip olan, araştıran, sorgulayan, yaratıcı ve bağımsız düşünebilen öğrencilere gereksinim duyulmaktadır. Bunun için bireyin uygun düşünme stilini kullanması, hem bilginin elde edilmesinde hem de öğrenme sürecinde kullandığı uygun öğrenme stratejileri için zihinsel taktikler vermesi açısından oldukça önemlidir.

Bireyler yeni bilgiyi edinmek ve bir öğrenme görevini gerçekleştirmek için düşünme stillerini ve öğrenme stratejilerini kullanırlar. Düşünme stilleri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli olgu, olay ve problemlere karşı zihinsel bir tercih yoludur. Öğrenme stratejileri ise öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği zihinsel taktikleri kapsamaktadır. Ayrıca öğrenme stratejileri, öğrenilen konunun belleğe yerleştirilmesi ve geri getirilmesi işlemlerini de ele alan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleridir. Görüldüğü gibi düşünme stilleri ve öğrenme stratejileri, birbirini tamamladığında anlam kazanan, birbirlerine yakın iki ayrı öğedir. Bireylerin

yalnızca kendi düşünme stillerini ya da yalnız öğrenme stratejilerini bilmeleri yeterli değildir.

Eğitim açısından düşünüldüğünde de bilginin düşünme sürecine nasıl yansıdığı önem taşımaktadır. Nasıl ki bireyler görünüşleri, ilgileri, zevkleri, fiziksel yetenekleri, bilgi birikimleri itibariyle birbirlerinden farklı özellikler gösteriyorlarsa, zihinsel gelişimlerinde (zihinsel şemalarında), öğrenme ve düşünme etkinliklerinde (stilllerinde) de farklılıklar sergilerler.

Eğitimde hedeflenen başarıya ulaşabilmek için; bireylerin düşünme stillerini ve öğrenme stratejilerini geliştirmelerinin, kullandıkları düşünme stilleri ile öğrenme stratejilerinin farkında olmalarının, kendi öğrenmelerinden sorumlu hale gelmelerinin sağlanması atılacak önemli adımlardan bir kaçıdır. Öğrencilerin düşünme stilleri ile öğrenme stratejilerini hangi sıklıkla kullandıklarının belirlenip, aradaki ilişkinin ortaya koyulması öğrenmeyi öğrenme açısından önemlidir. Bu sebeple öğrencilerin düşünme stilleri ile öğrenme stratejilerinin belirlenmesi, eğitimde ulaşılmak istenen noktaya erişmek adına geleceğe yönelik yapılması gereken yatırımlardır. Düşünme stili ile öğrenme stratejisi arasında bir uyum olması da bu açıdan büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları düşünme stilleri ile öğrenme stratejilerini belirlemek ve onların düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Çalışma genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırma evrenini 2014-2015 öğretim yılında Denizli ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumları; örneklemini ise bu kurumlardan rastlantısal olarak seçilen 5 farklı okul türünün (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi) 11. sınıflarında öğrenim gören 389 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada düşünme stilleri ile ilgili elde edilen veriler Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen, Türkçe güvenilirlik çalışmaları Buluş (2006) tarafından yapılan Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Öğrenme stratejileri ile ilgili elde edilen veriler ise Weinstein ve Mayer (1986) tarafından geliştirilen Güven (2008) tarafından uyarlanan Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Tukey HSD testi, Kruskal Wallis testi ve Pearson Momentler Çarpımı analizi yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; 11. sınıf öğrencilerinin 1. Tip düşünme stilleri olarak kavramsallaştırılan yasama, hiyerarşik, yargı ve liberal düşünme stillerini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra muhafazakar, oligarşik, lokal ve global düşünme stillerini ise en az tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrenme stratejilerinde ise öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini ise daha az kullandıkları belirlenmiştir. 11. sınıf öğrencilerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri alana ve okul türüne göre hem düşünme stillerinde hem de öğrenme stratejilerinde farklılıklar ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre sahip oldukları düşünme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. 11. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu düşünme stili ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için tüm okul türlerinin toplam korelasyonuna bakıldığında, öğrencilerin kullandıkları düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul türleri ayrı ayrı incelediğinde ise yargı düşünme stili ile yineleme ve örgütleme stratejileri arasında; muhafazakar düşünme stili ile anlamayı izleme stratejileri arasında; global düşünme stili ile anlamayı izleme stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Düşünme stili, Öğrenme stratejisi, Lise öğrencileri

## **ABSTRACT**

### **Thinking Styles of 11<sup>th</sup> Grade Students, Learning Strategies and the Relationship Between Learning Strategies and Thinking Style.**

Diren Çelik

The future of society, thinking, creativity and the reasoning of power will find direction with cultivating of high individuals. Change in the subject of the living conditions has brought a different perspective to the education system. Today, the aim of education is only to gain knowledge, acception of knowledge without questioning, in this kind of direction the behavior of exhibiting individuals is not enough to be mature. Instead of assimilating the acquired information, the format in accordance with its own style, with independent thinking skills, will develop their creativity and can organize high-level thinking strategies for problem solving, which aims to educate qualified individuals. For this purpose attitude owned by individuals, personality traits and other factors such as physical and spiritual needs should be determined. In light of the information obtained, the best way to reveal the individual's thinking is to get the help to understand a little bit of the complexity of human beings, which will allow more robust steps to be taken in the future.

Learning to learn, process to develop effective learning is one of the intended size. In modern era students are needed who can think creatively and independently, can have easy access to information, which can contribute to the production, analysis, with the synthesis and evaluation of critical thinking skills with power to do, investigating and questioning etc. Using both appropriate for that individual thinking styles and obtaining information is very important in terms of providing mental tactics to appropriate learning strategies in the learning process.

Individuals use, thinking styles and learning strategies to acquire new knowledge and to perform a learning task. Thinking styles, various cases encountered by individuals, is a preferred way to the mental problems. Learning strategies in mental tactics can perform during the learning of the learner. In learning strategies behavior and thought processes are used by the learner like, the placing of the memory of subject matter and bringing back it to dealing process, many things affects the learning of the learner. As we have seen that thinking styles and learning strategies are two separate items close to each other, which makes sense if it complete each other. Only knowing the thinking styles and learning strategies of individuals of their own is not enough.



In terms of education it is also important to think that how the process information is being reflected. If the views of individual, interests, taste and physical abilities, show the difference from each other according to the knowledge, then in the mental development (the mental scheme) the learning and thinking activities (styles) will also vary some differences.

In order to achieve the targeted success in education; individuals' thinking styles and learning strategies for the development, thinking styles they use to be aware of the learning strategy is the provision of a number of important steps to be taken to become responsible for their own learning. By identifying of learning strategies and thinking styles of students that how they frequently use it, are important to help in intervening to determine from learning to learn. Therefore identifying the learning strategy with thinking styles of students are important to achieve in order to reach the desired point in education are necessary investments for the future. In this aspect the harmony between thinking styles and learning strategies are also having the great importance. The aim of this research is to determine of learning strategies and thinking styles and uncover the relationship between learning strategies and thinking styles of the students participating it in.

The study was designed according to the relational model of the survey method. Research depends on the Ministry of Education of Denizli in the 2014-2015 academic years of secondary schools; sample is selected at randomly from these 5 different types of schools (High School Science High School, Vocational and Technical High School, Vocational School and Social Sciences College) has 389 students from 11<sup>th</sup> grade classes. Sternberg-Wagner (1992) Thinking Styles Inventory, whose reliability and validity studies were performed by Buluş (2005) and Weinstein - Mayer (1986), learning strategies determining scale, whose reability and validity studies were performed by Güven (2004) employed as data gathering instrument in this study. To analyze the data; number, percentage, mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, Tukey HSD test, Kruskal-Wallis test and Pearson Product Moment analysis was performed.

According to research findings; 11th grade students use legislative, hierarchical, justice and liberal thinking styles as Type 1 conceptualized styles frequently. It was observed that students use conservative, oligarchic, local and global thinking styles at least. The strategy used by students in learning strategies and understanding the meaning of the intensive monitoring strategies, affective strategies, recurrence strategies and organizational strategies are determined to use less. Gender of the students of 11<sup>th</sup> grade arouse differences between the learning strategies of both in school and outside area. In contrast, according to

students' parents' education level, it is observed that there is no difference between thinking styles they have and learning strategies they use. Students of 11th grade think with their own style to reveal the relationship between learning strategies, when looking at the total correlations of all types of schools, thinking styles used by students are found to have a negative correlation between learning strategies. The types of schools are examined separately with judicial thinking style between rehearsal and organizational strategies; conservative thinking styles between comprehension monitoring strategies; and between global thinking style that was determined to be a positive correlation between comprehension monitoring strategies.

Key words: thinking style, learning strategy, high school students

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU .....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER: .....	xii
TABLOLAR LİSTESİ:.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	7
1.1.2. Alt Problemler.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Sayıtlar.....	9
1.6. Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	11
2.1. Düşünme Stilleri.....	14
2.1.1. Düşünme stillerinin genel özellikleri.....	14
2.1.2 Sternberg'in Zihinsel Benlik - Yönetimi Kuramı (The Theory of Mental Self - Government).....	17
2.1.2.1. Zihinsel benlik - yönetiminin işlevleri.....	20
2.1.2.2. Zihinsel benlik - yönetiminin formları.....	21
2.1.2.3. Zihinsel benlik - yönetiminin düzeyleri.....	23
2.1.2.4. Zihinsel benlik - yönetiminin konu/alanları.....	23
2.1.2.5. Zihinsel benlik - yönetimi eğilimleri.....	24
2.1.3. Düşünme Stilleri Konusunda Yapılan Diğer Sınıflamalar.....	26
2.1.3.1. Myer-Briggs düşünme biçimi sınıflaması.....	26
2.1.3.1.1. İçedönüklüğe karşı dışadönüklük.....	26
2.1.3.1.2. Duyulanıma karşı sezgisellik.....	26
2.1.3.1.3. Düşünmeye karşı duygulanım.....	27

2.1.3.1.4. Yargılamaya karşı algılama.....	27
2.1.3.2. N. Parlette ve R.Rae'nin düşünme stilleri sınıflaması.....	27
2.1.3.2.1. Sentezci (sentez yapan).....	27
2.1.3.2.2. İdealist.....	28
2.1.3.2.3. Pragmatist.....	28
2.1.3.2.4. Analist.....	28
2.1.3.2.5. Realist (gerçekçi).....	28
2.1.3.3. Bilişsel yaşantısal benlik teorisi.....	29
2.1.4. Düşünme Stilleri İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar.....	30
2.2. Öğrenme Stratejileri.....	37
2.2.1. Öğrenme Stratejileri Konusunda Yapılan Diğer Sınıflamalar.....	38
2.2.1.1. O'Malley ve ötekilerin strateji sınıflaması.....	38
2.2.1.1.1. Bilişbilgisi stratejileri.....	38
2.2.1.1.2. Bilişsel stratejiler.....	38
2.2.1.1.3. Sosyo-duyuşsal stratejiler.....	38
2.2.1.2. Nisbet ve Shucksmith'in strateji sınıflaması.....	38
2.2.1.2.1. Merkezi stratejiler.....	38
2.2.1.2.2. Mikro stratejiler.....	39
2.2.1.2.3. Makro stratejiler.....	39
2.2.1.3. Derry ve Murphy'in öğrenme stratejileri sınıflaması.....	39
2.2.1.4. Levin'in öğrenme stratejisi sınıflaması.....	39
2.2.1.5. Gagne'in öğrenme stratejisi sınıflaması.....	39
2.2.1.5.1. Dikkat stratejileri.....	39
2.2.1.5.2. Kısa süreli bellekte depolamayı arttırma stratejileri.....	39
2.2.1.5.3. Kodlamayı güçlendirme stratejileri.....	39
2.2.1.5.4. Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri.....	39
2.2.1.5.5. İzleme-yönetme stratejileri.....	39
2.2.1.6. Weinstein ve Mayer'in Öğrenme Stratejileri Sınıflaması.....	39
2.2.1.6.1. Yineleme stratejileri.....	40
2.2.1.6.2. Anlamlandırma Stratejisi.....	40
2.2.1.6.3. Örgütlenme Stratejisi.....	41
2.2.1.6.4. Anlamayı izleme stratejileri.....	41
2.2.1.6.5. Duyuşsal Stratejiler.....	41
2.2.2. Öğrenme Stratejileriyle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar.....	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM .....	45
3.1. Araştırma Deseni .....	45
3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu .....	45
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri .....	45
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci .....	46
3.5. Verilerin Analizi .....	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	48
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	48
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	49
4.2.1. Cinsiyet ve Düşünme Stili.....	49
4.2.2. Öğrenim Görülen Alan ve Düşünme Stili.....	50
4.2.3. Okul Türü ve Düşünme Stili.....	53
4.2.4. Anne- Babanın Eğitim Durumu ve Düşünme Stili.....	58
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	62
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	64
4.4.1. Cinsiyet ve Öğrenme Stratejisi.....	64
4.4.2. Öğrenim Görülen Alan ve Öğrenme Stratejisi.....	66
4.4.3. Okul Türü ve Öğrenme Stratejisi.....	68
4.4.4. Anne- Babanın Eğitim Durumları ve Öğrenme Stratejisi.....	71
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	73
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	79
5.1. Sonuçlar.....	79
5.2. Öneriler .....	81
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	81
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	91
Ek A: Düşünme Stilleri Ölçeği ve Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği .....	92
Ek B: Öz Geçmiş.....	98

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1 Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramına Göre Düşünme Stilleri.....	19
Tablo 2.2. Geçmiş Yıllardaki Öğrenme Stratejileri Sınıflamaları.....	38
Tablo 2.3 Weinstein ve Mayer'in Öğrenme Stratejileri Sınıflaması .....	40
Tablo 2.4. Özer, Demirel ve Weinstein'e göre Öğrenme Stratejileri Sınıflaması.....	40
Tablo 3.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenci Sayıları.....	45
Tablo 3.2. Düşünme Stilleri Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları.....	46
Tablo 3.3. Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları .....	46
Tablo 4.1. 11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stillerini Kullanma Durumları.....	48
Tablo 4.2. 11. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Düşünme Stillerini Kullanma Durumları.....	49
Tablo 4.3. 11. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alana Göre Düşünme Stillerini Kullanma Durumları.....	51
Tablo 4.4. 11. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alana Göre Düşünme Stillerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları.....	52
Tablo 4.5. 11. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Düşünme Stillerini Kullanma Durumları.....	53
Tablo 4.6. 11. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Düşünme Stillerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları.....	57
Tablo 4.7. 11. Sınıf Öğrencilerinin Anne- Baba Eğitim Durumlarına Göre Düşünme Stillerini Kullanma Durumları.....	59
Tablo 4.8. 11. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları.....	63
Tablo 4.9. 11. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları.....	64

Tablo 4.10. 11. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar.....	65
Tablo 4.11. 11. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alana Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları.....	66
Tablo 4.12. 11. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alana Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları.....	67
Tablo 4.13. 11. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları.....	68
Tablo 4.14. 11. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları.....	70
Tablo 4.15. 11. Sınıf Öğrencilerinin Anne- Babanın Eğitim Durumlarına Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar.....	71
Tablo 4.16 11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Alt Boyutları ile Öğrenme Stratejilerinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Dağılımları.....	74
Tablo 4.17. Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Dağılımları.....	75
Tablo 4.18. Fen Lisesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Dağılımları.....	75
Tablo 4.19. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Dağılımları.....	76
Tablo 4.20. Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Dağılımları.....	77
Tablo 4.21. Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Dağılımları.....	78

## KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

DSÖ: Düşünme Stilleri Ölçeği

$\bar{X}$ : Ortalama

N: Toplam kişi sayısı

SS: Standart sapma

F: Varyans

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik derecesi

t: Bağımsız t testi değeri

r: Korelasyon katsayısı

% : Yüzde



## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar ile araştırmaya dayanak oluşturan kuramsal çerçeve bulunmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanın davranışlarını anlamak ve bu davranışların altında yatan sebepleri öğrenebilmek için; insana göre daha temel düzeyde olan hayvan davranışları izlenerek basit temel düşünce yapıları gözlemlenmiştir. Böylece psikoloji biliminin temelleri atılmıştır. İnsanoğlu tıpkı psikoloji biliminin gelişerek alt boyutlara ayrılması ve kategorize edilmesi gibi gelişimsel değişimlere uğramıştır. Bu gelişme çevreye uyum sağlama konusunda hem düşünsel hem de fiziksel boyutlarda gerçekleşirken, insana ait bazı fonksiyonların daha belirgin hale gelmesine, bazı fonksiyonların da kısıtlanmasına sebep olmuştur. Bu noktada doğayı anlamak insanı anlamakla eşdeğer tutulmuş ve insan doğanın farklı bir yansıması olarak görülmüştür. İnsanoğlunu anlamak adına önce bir insanın en temel ve en belirgin özelliği olan, onu diğer varlıklardan ayıran olgular üzerinde durulması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durum yapılan çalışmaların düşünme eylemi üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur.

Arkonaç'a (1998) (akt. Çubukçu, 2004b) göre "Düşünme süreci, dış dünyadaki nesne ve olayları semboller haline çevirme olarak tanımlanmaktadır. Buna göre beyin, semboller üzerinde anlam çıkarma, hipotez kurma, hesaplama ve daha sonraki sembolleri üretmek gibi bir sürü işlem yapar. Daha sonra bu sembolleri tekrar dış dünyadaki nesne ve olaylara çevirir. Böylelikle de var olan "gerçek" durumla başarılı bir şekilde başa çıkılır" (s. 87). Düşünme, aktif olarak içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan, amaca yönelik organize edilmiş zihinsel sürece verilen addır (Çubukçu, 2004b). Baron'a (2000) göre ise düşünme, en genel anlamıyla; "Olasılıkların, olası eylemlerin, inanışların ve kişisel hedeflerin bulunması ve bulunan olasılıklar arasında seçim yapılması" anlamına gelmektedir (s. 8). "Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir" (Özden, 2008, s. 139). Eflatun ise "Düşünmek, ruhun kendi kendine konuşmasıdır." şeklinde ifade ederek düşünme tanımına farklı bir yorum katmıştır.

Düşünme süreci birtakım alt boyutların birbirleriyle etkileşim halinde çalışması doğrultusunda gerçekleşir. Kauchak ve Eggen'e (1993) (akt. Kaya, 2009) göre bu alt boyutlar, temel işlemler, konu bilgisi, üst biliş ile tutum ve eğilimleri içerir. Düşünme bir

beceridir, doğrudan öğretilbilir ve öğretilmelidir. Birinin düşünme yetenekleri iyi düşünme araçları kullanılarak geliştirilebilir.

Toplumların geleceği, düşünebilen, yaratıcı ve muhakeme gücü yüksek bireyler yetiştirilebilmesiyle mümkündür. Bu bağlamda, eğitimin amacı, sadece bilginin kazandırılması değil, yaratıcılık ve problem çözme için üst düzeyde düşünme stratejilerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesini de kapsamalıdır (Çubukçu, 2004b). Bu amaç doğrultusunda bireyin sahip olduğu tutum, kişilik özellikleri, fiziksel ve ruhsal ihtiyaçları gibi etkenler tespit edilmelidir. Elde edilen bilgiler ışığında, bireyin en iyi şekilde düşünce yapısının ortaya çıkarılması, çok karmaşık olan insanoğlunu bir nebze de olsun anlamamıza yardımcı olabilecek ve geleceğe yönelik daha sağlıklı adımların atılmasına olanak sağlayacaktır.

İnsanın düşünme becerileri (stilleri) hakkındaki bilgiler sayesinde; düşüncenin alt boyutları tespit edilmeye çalışılacaktır. Böylece bireyin sahip olduğu beceriler, ilgiler ve tutumlara yönelik farklı hedefler gözetilip bireyden hem istenen verimi almak hem de bireyin düşüncesi doğrultusunda bir ilerleme kaydedilmesine olanak sağlanmış olacaktır. Çünkü düşünme stili bilgiye ulaşmak için tercih edilen yol olarak görülmektedir. Aslında bilginin kaynağı hakkındaki bilinenler de düşünce yapımızın temelleri hakkında bize yol göstermektedir. Bu durum biliş, bilgi, düşünme ve stil kavramlarının üzerinde durulmasına olanak sağlayarak, stilleri önemli bir konuma taşımıştır.

Stiller, insan üzerinde etkili olan bireysel farklılık değişkenlerinden biri olarak uzun yıllardan beri incelenmektedir. 1950'lerden 1970'lerin sonlarına kadar stillerle ilgili pek çok kuram ve model oluşturulmuştur (Zhang, 2000). Eğitim psikolojisinde öğrenme stili, bilişsel stil ve düşünme stili adı verilen belli başlı üç değişik stil kavramı göze çarpmaktadır. Bu farklı isimler kimi zaman aynı kavramı ifade etmede kullanılmış, kimi zaman da aynı isim farklı kavramlara verilmiştir (Eyüpoğlu, 2010). İlgili literatürde otuza yakın stili inceleyerek tamamını iki ana sınıfta toplamış olan Riding ve Cheema (1991) (akt. Eyüpoğlu, 2010, s. 584) şöyle ifade etmektedir: “Öğrenme stili/bilişsel stil üzerinde araştırma yapan pek çok araştırmacı diğer stil türlerinin varlığından bahsetmemişler; sonuç olarak değişik kuramcılar değişik kavramlarla çalışarak bu kavramları öğrenme stili veya bilişsel stil olarak adlandırmışlardır. Bu dağınık ekolleri birleştiren çalışma yok denecek kadar azdır”. Riding ve Cheema'a (1991) (akt. Eyüpoğlu, 2010, s. 584) göre “Bilişsel stillerin eğitim ve öğretime uygulanmasında önemli ilerlemelerin olmasını engelleyen temel zorluk, öğrenme stili, bilişsel stil kavramsallaştırmasını kuşatan tanımlardaki insanı hayrete düşüren kargaşa ve düzensizliktir.” Buna benzer şekilde literatürde bilişsel stil ve öğrenme stili kavramları ile ilgili bir kavram karmaşasının olduğu ifade edilmektedir. Enwistle'e (1981) göre bilişsel stil

ve öğrenme stili aynı olgudur ve bu kavramlar birbirinin yerine kullanılabilir (akt. Güven, 2004). Das'a (1988) göre ise bunlar tamamıyla farklı kavramlardır ve tanımları farklı olmalıdır. 1970'lerde daha genel bir terim olarak, bilişsel stil yerine öğrenme stili kullanılmış, diğer stilleri de kapsayan bir şemsiye olarak görülmüştür (akt. Güven, 2004). Ayrıca, öğrenme stilinin uygulama ve etkinliğe yönelik olarak da kullanıldığı, fakat teoride ve akademik tanımlarda bu terim yerine bilişsel stilin kullanıldığı da görülmektedir. Riding ve Cheema'a (1991) göre "Bilişsel stil ve öğrenme stili arasındaki temel fark, dikkate alınan stil elemanı (ögesi) sayısıdır. Bilişsel stil, çift kutuplu bir boyutken (örneğin, analitik – bütünsel), öğrenme stili genellikle bu ya da diğeri şeklinde ifade edilemeyen çok sayıda elemanı gerektirir" (s. 194). Öğrenme stillerinde karşımıza çıkan çok sayıdaki elemene en iyi örnek Kolb'un öğrenme stillerini ayırıştırın, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren şeklinde ayırıştırmasıdır (Eyüpoğlu, 2010). Allport (1937) bilişsel stili kişinin tipik ve alışlagelmiş problem çözme, düşünme, algılama ve hatırlama yolu, üslubu olarak tanımlamıştır. Witkin ve diğerleri (1977), bilişsel stili bireylerin bilgiyi alma, düzenleme, kullanma, hatırlama ve gerektiğinde kullanmak üzere bellekte tutabilme sürecinde tercih ettikleri yol, yöntem olarak tanımlamışlardır (akt. Riding ve Cheema, 1991). Riding ve Rayner (1998) ise bilişsel stili, bireyin bilgiyi düzenlerken ve temsil ederken tercih ettiği yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Felder ve Silverman (1988), Riding'in bilişsel stil olarak adlandırdığı kavramı öğrenme stili olarak isimlendirmiş ve öğrenme stilini öğrencinin bilgiyi alma ve işleme yolları olarak tanımlamışlardır.

Sternberg (1997) ise stili diğerlerinden farklı olarak bireylerin bir şeyi yaparken ya da düşünürken kullanmayı tercih ettiği yol veya bireyin yeteneklerini kullanmada tercih ettiği yol olarak tanımlamaktadır. Sternberg'e göre stil değişebilir, öğrenilebilir, öğretilbilir bir yapıdır. Riding ve Rayner'e (1998) göre ise stilin fiziksel bir temeli vardır ve bütünüyle bireye özgü, sabit ve değişmez bir yapıdır. Sternberg ve Zhang, 2001; Sünbül, 2004; akt. Buluş, (2005) bu durumu şöyle açıklamıştır: Öğrencilerin öğrenme davranışları pek çok faktörden etkilenmektedir. Bireyler arasında bu faktörlerden etkilenme ve öğrenme davranışını gösterme sıklığı açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bir başka deyişle, her birey için geçerli olduğu gibi her öğrenci, farklı yollarla düşünmekte ve öğrenmektedir. Öğrenciler gerek günlük yaşamlarını sürdürürken gerekse öğrenme sürecinde istedik davranışlar edinmeye çalışırken bazı eğilimler göstermekte ve çeşitli yollar tercih etmektedir. Zihnin kullanımındaki bu tercihe dayalı farklılıklar, farklı stilleri oluşturmaktadır. "Anlatma, anlayış, oluş, değiş ya da yapış biçimi" olarak tanımlanmıştır. Stil, bir yetenek olmasa da

sahip olunan yeteneklerin kullanımındaki tercihtir. Ayrıca, yeteneklerden daha çok eğilimleri ifade etmektedir.

Emir, (2013) ve Eyüpoğlu'na (2010) göre bilişsel stil ya da öğrenme stili başlığı altında çok farklı stil türleri göze çarpmakta olup hemen her araştırmacı tanımladığı stil kavramı için ayrı bir de ölçek geliştirmiştir. Bu araştırmada da düşünme stilleri ölçeği kullanılmıştır.

Sternberg stil kuramlarını biliş merkezli, kişilik merkezli ve aktivite merkezli olarak 3 gruba ayırmıştır. Biliş merkezli yaklaşım bir stildeki performans ölçümüne doğru ya da yanlış olması açısından yaklaşıp. Öte yandan, kişilik merkezli yaklaşımda performans ile ilgili bir değerlendirme yoktur, daha çok ortaya konan performansın niteliğine bakılmaktadır. Etkinlik merkezli yaklaşım ise biliş ve kişilik merkezli yaklaşımların bir karışımı olarak ele alınmaktadır (Entwistle, 1981) (akt. Emir, 2011). Bu stil kavramları insanların zihinsel fonksiyonlarını test etmede kullanılmıştır (Zhang ve Sternberg, 2002). Son zamanlarda daha genel olarak ifade edilen bilişsel, öğrenme ve düşünme stilleri kuramları kullanılmaktadır. Emir'e (2011) göre "bu kuramların ilki Kolb'un (1976) yakınsak, ıraksak, benzetim ve yerleştirme şeklinde ayırttığı öğrenme stillerinin dördünü temele alan kuramıdır. İkincisi Riding'in (1991a,b) Bilişsel Stillerin Boyutu kuramıdır, üçüncüsü Biggs (1987), Entwistle (1981), tarafından öne sürülen Öğrenme Yaklaşımları/ Stilleri kuramıdır. Dördüncüsü ise bu çalışmanın da temellerinden birini oluşturan Sternberg'in (1988, 1990, 1994a, 1997) Düşünme Stilleri kuramıdır" (s. 78).

Zihinsel özyönetim olarak da bilinen Sternberg'in Düşünme Stilleri Kuramı, düşünme stilleri üzerine en yeni ve etkili kuramlardan birisidir (Xie vd., 2013) (akt. Varol, Ertürk ve Dursun, 2014). İnsanların geçmişten günümüze kadar karşılaştıkları problemlere gösterdikleri tepkilerin, ideallerin ve olaylara çözüm üretme yöntemlerinin farklı olması sonucunda düşünme stilleri oluşmuştur (Çatalbaş, 2006). Düşünme stili bir kişinin bir bilgiyi öğrenirken veya öğrendiği bilgiyi daha sonra nasıl düşüneceğiyle ilgili tercih ettiği yöntemi tanımlamada kullanılabilir (Zhang, 2003). Farklı bireyler yeni bilgiyi edinmek, bir öğrenme görevini gerçekleştirmek ve ona yaklaşmak için farklı düşünme stilleri kullanırlar. Bunu yaparken de kendilerini en rahat hissettikleri stili seçerler (Zhang ve Sternberg, 2000; Kaya, 2009). "Düşünme stilleri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli olgu, olay, problem, durum ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucunda sergiledikleri yaklaşım, eğilim ve yaptıkları tercihlerdir" (Sünbül, 2004, s. 26). Düşünme stilleri bireyin geçmiş tecrübeleri sonucu geliştirdiği şartlanmış bir davranış tarzı olduğu kadar kişisel tercihlerinin de bir karışımıdır. Yani her birey belirli bir düşünme stilini veya farklı düşünme stillerinin

bir karışımını benimseyebilir (Jones, 2006) (akt. Özdemir, 2012). Sternberg'e (1988, 1990) göre toplumu yönetmenin birçok şekli olduğu gibi günlük aktivitelerimizi yönetmenin ve düzenlemenin de birçok şekli vardır. Zihinsel Özyönetim Kuramına göre insanların düşünme stilleri dünyaca yaygın olan yönetim dalları ve yönetim türleriyle de (liberal, yargısal, monarşik, hiyerarşik, oligarşik gibi) benzerlik göstermektedir (Balgalmış ve Baloğlu, 2010). Zihinsel Özyönetim Kuramında; fonksiyonlar, formlar, düzeyler, konu–alanlar ve eğilimler olarak sınıflandırılan beş farklı boyutta 13 düşünme stilinden söz edilmektedir (Black, 2008; Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu, 2008; Çubukçu, 2004b; Duru, 2004; Zhang ve Sternberg, 2001; Buluş, 2005, 2006).

İnsanı diğer bireylerden ayıran değişkenlerden biri olarak stiller, düşünme süreci ile başlayıp öğrenme süreciyle devam etmektedir. Bu anlamda öğrenme sürecine dönük bireysel farklılıkların da ortaya konması gerekmektedir. Öğrenme sürecine dönük bu farklılıklar öğrenme stilleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Güven'e (2004) göre Hunt (1979), öğrenme stilini öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiği şeklinde tanımlamaktadır. Keefe (1991) öğrenme stilini; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin bileşimi olarak görür ve bireylerin öğrenme isteklerine nasıl yanıt verdiklerini, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerini ve öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarını belirleyen bir gösterge olarak tanımlar. Dunn ve Dunn (1993) çevresel, duygusal, sosyal, psikolojik ve fizyolojik etkenlerin öğrenmeyi etkileyen özellikler olduğunu; bireyin bu özellikleri dikkate alarak karşılaştığı yeni ve zor bilgiyi anlama sürecindeki yeteneğinin öğrenme stili olarak adlandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Kolb'a (1983) göre ise öğrenme stilleri, bir kişinin bilgiyi alma ve işleme sürecinde kişisel olarak tercih ettiği yöntemdir (akt. Güneş ve Gökçek, 2012).

Öğrenme stratejileri ise Subaşı (2000) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: Öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşüncelerdir. Öğrenilen konuyu belleğe yerleştirme ve geri getirme işlemlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleridir. Bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarıları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğine işlemesini sağlayan tekniklerdir. Kısacası öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler bütünüdür. Literatür incelendiğinde öğrenme stratejilerine ilişkin olarak yapılmış çeşitli sınıflamalar görülmektedir. Temel olarak en genel biçimiyle öğrenme stratejileri; Yineleme Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Örgütlenme Stratejileri, Anlamayı İzleme

Stratejileri ve Duyuşsal Stratejiler şeklinde sınıflandırılabilir (Özer, 1998; Güven, 2004; Weinstein ve Mayer, 1986).

Her öğrencinin kendine uygun bir öğrenme stratejisi vardır ancak kendisi için en uygun olan öğrenme durumunu henüz keşfetmemiş olabilir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamamalarının temelinde bilgi yetersizliği yatmaktadır (Pressley ve Harris, 1990). Özellikle ilköğretim öğrencilerinin kendilerine öğretilmeden öğrenme stratejilerini kullanmaları oldukça güçtür. Yapılan kimi araştırmalar sonucunda ulaşılan bulgular, öğretim sürecinde öğrenme stratejileri kullanmanın akademik başarıyı artırdığı yönündedir (Talu, 1997; Yıldız, 2003; Belet, 2005). Hem öğrencinin kendi başına öğrenmeyi sağlaması, hem de akademik başarıyı artırması nedeniyle önem taşıyan öğrenme stratejileri, ilköğretimin birinci kademesinden başlanarak öğrencilere öğretilmelidir. İlköğretim kademesinde gerçekleştirilecek bu tür çalışmalar ile öğrenme gücü çeken ya da öğrenme için doğru ve etkili çalışma alışkanlığını kazanamamış öğrencilerin özgüven kazanmalarına destek sağlanabilir ve kimi derslere yönelik oluşan olumsuz tutum ya da ön yargıların ortadan kaldırılmasına da yardımcı olunabilir (Tunçer ve Güven, 2007). Bu konu üzerinde yapılan çalışmaların temel sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri belirlenmiş olup, buna uygun eğitim düzenlemeleri yapılması konusunda önerilerde bulunulmuştur. Örneğin; Doğan (2002a) çalışmasında, strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenip bu konuda farkındalık sağlanmalıdır. Strateji programları ve öğretimiyle ilgili yaklaşımlar hakkında, öğretmenlere bilgiler vermeye yönelik seminerler ve hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılmış çalışmaların sonuçları incelendiğinde, eğitim sisteminde karşılaşılan temel problemlerin çözümü için öncelikle bireylere öğrenme stratejilerini doğru kullanabilme yeterliliğinin kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yaşadığımız yüzyılda eğitim alanı, kişinin yalnızca davranışlarında değil duyuş ve düşünüşünde de değişim yaratmayı hedeflemekte, kişinin kendine özgü potansiyelini ortaya çıkaracak öğrenme ortamlarını desteklemekte ve kişiyi öğrenirken seçeceği yolu yapılandırmada özgür bırakmaktadır. Kişiler arası bu farklılık, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinden, öğretim yöntemlerine ve öğretmenin kullanacağı teknik ile stratejilere kadar önemli bir alanı etkilemektedir. Ayrıca bireylerin öğrenirken farklı yollar tercih etmeleri, insan zihninin çeşitliliğini ve her beynin kendine özgü bir yapısı olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu nedenledir ki bireysel farklılıkların analizi eğitim psikolojisi

alanında büyük bir ilgi görmüştür (Cano ve Hughes, 2000). Yapılan araştırmalar kişilerin öğrenme stilleri ya da düşünme stilleri arasında cinsiyet, yaş, kültür gibi pek çok değişkene göre farklılıklar olduğunu göstermektedir (Esmer, 2013).

Alan yazında 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Uygun düşünme süreci hem düşünme stilleri hem de öğrenme stratejileri için vazgeçilmez bir noktadadır. Bu nedenle düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında doğrusal bir ilişkinin bulunup bulunmadığının sorgulanması gerekmektedir.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

On birinci sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri nelerdir ve aralarında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

### **1.1.2. Alt Problemler**

- a. 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri nelerdir?
- b. 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri, öğrenim gördükleri okul türü ve alanı ile sahip oldukları cinsiyet ve anne-babasının eğitim durumu açısından farklılaşmakta mıdır?
- c. 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri nelerdir?
- d. 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri, öğrenim gördükleri okul türü ve alanı ile sahip oldukları cinsiyet ve anne-babasının eğitim durumu açısından farklılaşmakta mıdır?
- e. 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında ilişki var mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stillerini ve öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmak; katılımcıların öğrenim gördükleri okul türü ve alanı ile sahip oldukları cinsiyet ve anne-babasının eğitim durumu değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek; düşünme stili ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmaktır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitimde hedeflenen başarıya ulaşabilmek için; bireylerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmelerinin, kullandıkları öğrenme stratejilerinin farkında olmalarının, kendi öğrenmelerinden sorumlu hale gelmelerinin sağlanması atılacak önemli adımlardan bir kaçıdır. Öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini hangi sıklıkla kullandıklarının belirlenip düşünme stilleri ile örtüşüp örtüşmediğinin tespit edilmesi, akademik başarının öğrenme stratejilerine göre değişip değişmediğinin ortaya koyulması ve etkili öğrenme stratejilerinin belirlenmesi eğitimde ulaşılmak istenen noktaya erişmek adına geleceğe

yönelik yapılması gereken yatırımlardır. Düşünme stili ile öğrenme stratejisi arasında bir uyum olması da bu açıdan büyük önem taşımaktadır.

İçinde bulunulan yüzyılda, öğrencilerde bulunması gereken en önemli yeterliliklerden birisi öğrenmeyi öğrenmedir. Çünkü öğrenciler bu özelliğe sahip oldukları sürece bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve bilgiyi kullanma olanağına sahip olurlar. Bu araştırma ve daha sonra gerçekleştirilecek araştırmaların, öğrenmeyi öğrenme üzerine toplumların farkındalığını arttıracakı düşünülmektedir. “Bir yüzyıl sonra şu noktada olmak için şunların yapılması gerekmektedir” savı, somut bir sonuca hemen ulaşmadığı için toplum tarafından çok önemsenmemektedir. Ancak nasıl öğrenebileceğini bilen bireylerin ulaşacakları nokta somut bir örnek olarak toplumun ilgisini çekecek ve toplumda başarılı olmanın en önemli şartlarından birinin de düşünme stiline göre öğrenme stratejilerini kullanmak; yani öğrenmeyi öğrenmek adına bir adım atmak olduğu ortaya koyulacaktır.

Öğrenmeyi öğrenme adına yapılan çalışmalar düşünme stili ve öğrenme stratejileri ile ilgili çeşitli sınıflamaları beraberinde getirmiştir. Ayrıca bu çalışmalardan elde edilen verilerin eğitim öğretim ortamlarına uygulanması ve bu verilerden en iyi şekilde faydalanılması konusunda bazı problemler mevcuttur. Mevcut problemlerin çözüm için düşünme stilleri belirlenen öğrencilerin öğrenme stratejilerini eğitimde etkin olarak kullanıp kullanamadıklarının araştırılması gerekmektedir.

Bu araştırmadaki bulguların, düşünme stili ile öğrenme stratejisi arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya çıkararak, öğrenme sürecinde bunların nasıl daha etkili kullanılabilmesi konusunda ilgililere bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Hangi düşünme stiline sahip öğrencilerin hangi öğrenme stratejisini daha etkin kullanabileceği konusunda elde edilecek olan veriler; öğrenme sürecinde öğrencilerde, öğretme sürecinde ise öğretmenlerde farkındalık yaratacaktır. Düşünme stili ve öğrenme stratejileri konularında bilgi sahibi olan öğretmenler, öğretme sürecinde öğrencileri kendi düşünme stillerine en uygun olan öğrenme stratejilerine yönlendirebilecek ve başarılarını olumlu yönde etkileyebilecekleri umulmaktadır.

Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek sonuçların daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara ışık tutması, öğrenme sürecinde dikkatin bu iki kavram üzerinde yoğunlaşmasına katkı sağlaması ve bundan sonra düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri kavramlarının birlikte kullanılmasına yardımcı olması beklenmektedir.



#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Denizli ilindeki liselerde 2014-2015 eğitim öğretim yılında çeşitli ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri ve 5 farklı okul türüyle sınırlı tutulmuştur.

Araştırma sırasında mevcut verilerin dağıtımı ve öğrencilere ulaştırılması konusunda bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesinde çok fazla zorlukla karşılaşılmazken; Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ile Endüstri Meslek Lisesinde bazı aksaklıklar meydana gelmiştir. Örneğin, öğrencilerden bazıları formda kodlama yaparken formu yırtmışlar, üzerinde resim çizmişler veya bütün seçenekleri aynı olarak işaretlemişlerdir. Bu durum bazı verilerin değerlendirilmeden iptal edilmesine sebep olmuştur. Bu değerlendirme aynı zamanda bulgularla birlikte daha da anlam kazanacaktır.

Mevcut literatür incelendiğinde düşünme stillerine veya öğrenme stratejilerine ilişkin yapılmış çalışmaların genellikle üniversite öğrencileri ve öğretmenlere yönelik ele alındığı görülmektedir.

Bu araştırmanın 11.sınıflarla sınırlı tutulmasının nedenleri şöyle açıklanabilir: İlköğretimden liseye geçiş sürecinde karşılaşılan bocalama ve ergenlik durumu göz önüne alınarak 9. ve 10. sınıf öğrencileri elenmiş, 11. ve 12. sınıflar ele alınmak istenmiştir. Ancak, ilkokuldan beri alınan eğitimin ve hazırlanılan sınav sistemlerinin (öss, ygs, lys gibi sınavlara hazırlanan öğrencilere belirli bir düşünme becerisi ve stratejisi empoze edilmeye çalışılmaktadır. Örneğin, sınava yönelik testlerde istenilen hız, bilgi ve ezber gibi) bu düzeyde bir öğrencinin öğrenme stratejisi ve düşünme stilini belirli bir yönde ya da aldıkları tekdüze eğitimden etkilenmiş olabileceğinden, çalışmamızın amacına uygun olmayacağı düşünülmüş ve 12. sınıflar çıkarılmıştır. Ayrıca sınavlara hazırlanma durumlarının öğrencilerin üzerlerinde stres ve baskı oluşturması nedeniyle de uygun verimin alınmayacağı düşünülmüş ve çalışma 11.sınıflar üzerinde sınırlandırılmıştır.

Son olarak mevcut liselerdeki yöneticiler dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilere uygulanması konusunda izin vermemişlerdir. Bu durumu ise, öğrencilerinin müsait olmadıkları ve yoğun oldukları ile açıklamışlardır.

#### 1.5. Sayıtlar

Eldeki araştırma katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Bunun yanında geçerliliği ve güvenilirliği önceden istatistiki olarak kanıtlanmış ölçekler kullanılmıştır. Tüm bu önlemler dâhilinde elde edilen verilerin güvenilir olduğu düşünülmektedir.

## 1.6. Tanımlar

Düşünme: “Bireylerin kişisel gözlem, deneyim ve duyuyla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve farklı durumlara uygulamaları için gerçekleştirdikleri zihinsel bir etkinliktir” (Saban, 2000, s. 117).

Stil: Bireylerin bir çalışmayı, projeyi, işi yapmayı düşünürken ya da yaparken kullanmayı tercih ettikleri yoldur (Sternberg, 1997 ve Zhang, 2000). “Yetenek ile kişilik arasında bir bağlantıdır; bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken kullanmayı tercih ettiği yoldur” (Fer, 2005a, s. 33)

Düşünme Stili: “Bilgiyi işleyip düzenlediğimiz; gördüğümüzü, işittiğimizi, söylediğimizi ve yaptığımızı anlamlandırmak için tecrübe ettiğimiz yoldur. Kısacası hayatı ve dünyayı anlamlandırma yoludur” (Davis ve Schwimmer, 1981, s. 449).

Profil: Öğrenci profili kavramı, dar anlamda, kuramsal ve imgesel olarak üretilmiş bir bütünlük olan, yani kavramsal bir soyutlamadan ibaret olan öğrencinin ampirik varlığının resmi ya da resmedilmemiş halidir. (Özsoy, 2004).

Öğrenme: Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi (Ertürk, 1994).

Öğretme: Öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama etkinliği (Ertürk, 1994).

Bilgi Deposu: Bilgileri saklamaya yarayan duyuşsal bellek ve uzun süreli belleğin her biri.

Bilişsel Süreçler: Bilginin alınmasını ve bir bilgi deposundan ötekisine aktarılmasını sağlayan bilişsel etkinlikleri kapsayan süreçler (Senemoğlu, 1997).

Biliş: Dünyayı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel etkinlikler (Eripek, 1998) (akt. Güven, 2004)

Bilişbilgisi: Dikkat, algı, yineleme, kodlama ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri denetleyen ve yönlendiren bileşen (Özer, 2001).

Etkili öğrenme: Öğrencinin planlama, izleme ve yansıtma süreçleriyle ilgili bilişbilgisini etkin olarak kullanmasını gerektiren öğrenme (Özer, 2002).

Öğrenmeyi Öğrenme: Bireyin öğrenme çalışmalarının üzerinde kendisinin söz sahibi olması (Weinstein, 1986).

Öğrenme Stili: Bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar (Kolb, 1984).

Öğrenme Stratejisi: Öğrenme amaçlarını başarmak için kullanılan bir çeşit plan (Woolfolk, 1998).

## İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda yapılan bilimsel keşif ve icatlar insanlığın hayatını, hayata bakışını, algılayışını ve yaşam tarzını dolayısıyla bu koşullara uyum sağlayabilecek insan tipini de değiştirmiştir. Bu değişimler özellikle günümüz eğitim ve iş dünyasını da etkilemiş olmakla birlikte, modern çağımız bilgiye kolay erişebilen, onu kullanıp üretimine katkı sağlayabilen, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gücü ile iletişim ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olan, araştıran, sorgulayan, yaratıcı, evrensel değerleri özümsemiş kendisini sürekli geliştiren, bağımsız düşünebilen, üretken, yapıcı ve demokratik değerler ile bütünleşmiş bireylere gereksinim duymaktadır (Saracaloğlu, 2006).

Değişime uğrayan yaşam koşullarıyla birlikte günümüzde eğitimin amacı da artık bilgiyi sorgulamadan kabul edip, davranışlarını bu doğrultuda sergileyen bireyler değil; edindiği bilgiyi özümseyip kendi tarzına uygun bir şekilde biçimlendiren, bağımsız düşünme becerilerine sahip, nitelikli insan yetiştirmektir. Düşünme, insanoğlunu makineleşmekten ayıran, hayatımızı eşsiz ve anlamlı kılan bilincimizin temel aktivitesi olarak nitelendirilmektedir. İnsan, düşünebildiği ve aklına hitap edebildiği için diğer canlılardan ayrı konumdadır (Birkök, 1998). Çünkü insan, davranışlarını bilinçli bir şekilde sürdürmek zorundadır. Plan yaparken, girişimde bulunurken, bir problemle uğraşırken ya da hayal kurarken düşünmeye ihtiyacı vardır. Kısacası, insan, hayatın her anında bilinçli ya da bilinçsiz olarak binlerce düşünceyle meşguldür. Bu nedenle, insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için yiyecek, su ve hava ne kadar önemli ise, başarılı ve konforlu bir yaşam için de düşünme o denli önemlidir. Düşünen insan bilginin üreticisi, kullanıcısı ve değerlendiricisidir; fakat düşünemeyen insan bilginin nasıl kullanılacağını bilemez (Semerci, 1999). Bu çerçevede, gelişmekte olan dünyaya; düşünebilen ve neyi nasıl düşündüğünü bilen bireylerin uyum sağlaması gerekir. Düşünme, öğrenilebilen ve oluşturulan düşünce üzerine alıştırma yapılabilen ve geliştirilebilen bir beceridir. De Bono, (2007) (akt. Dinçer, 2009) düşünmeyi, bisiklet kullanmayı öğrenmeye benzeterek geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca nasıl ki bisikletin amacı sürücüsünü istediği yere götürmekse, düşünmenin amacı da kişiyi ulaşmak istediği hedefe ulaştırmaktır. Bisiklet daha az enerji harcayarak, daha hızlı bir şekilde, daha uzak yerlere gitmeye yarar. Aynı şekilde düşünme de farklı kombinasyonların en kısa sürede gözden geçirilerek hedefe ulaşımını sağlamaya yöneliktir. Paul ve Elder'e (2002) göre, insanların ne yaptığı, ne hissettiği ve ne istediği onların düşünme kalitesine bağlıdır; aynı şekilde hayat kaliteleri de düşünmeyi en iyi şekilde etkin kılmalarıyla mümkündür. Çünkü insanlar düşündükleri

kadardır. Sözleriyle düşünmenin önemini ifade etmiştir. Nitekim Doğanay ve Ünal'ın (2006) (akt. Demir ve Erginsoy Osmanoğlu, 2011) belirttiği gibi tüm insanlar kendi doğaları gereği düşünürler. Ancak etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları kazanmamışlarsa, insanlar genelde ön yargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünürler. Düşünme, bireyin içinde bulunduğu durumu anlayabilmesine yönelik etkinlikleri ele alan ve özel düşünme becerilerinin tümünden oluşan, dolayısıyla tek bir açıdan tanımlanamayacak kadar karmaşık zihinsel bir süreçtir. Düşünme, mevcut bilgileri kullanma, onları birleştirme, ayırma ve sınıflandırma, değerlendirme etkinliğidir (MEB, 2007). Bu doğrultuda diyebiliriz ki insan bildiği kadar düşünmekte ve düşünerek öğrenmektedir.

Eğitim açısından düşünüldüğünde ise bilginin düşünme sürecine nasıl yansıdığı önem taşımaktadır. Nasıl ki bireyler görünüşleri, ilgileri, zevkleri, fiziksel yetenekleri, bilgi birikimleri itibarıyla birbirlerinden farklı özellikler gösteriyorlarsa, zihinsel gelişimlerinde (zihinsel şemalarında), öğrenme ve düşünme etkinliklerinde (stilllerinde) de farklılıklar sergilerler. Bu farklılıklar, insanların yeteneklerini farklı yollarla kullanmalarına ve dolayısıyla farklı tepkiler vermelerine yol açmaktadır (Dinçer, 2009). Dolayısıyla Sternberg'in (1997) de belirttiği gibi bireyler sadece yetenekleriyle değil, aynı zamanda stilleriyle de örtüşen meslekler seçme eğilimindedirler. Bu tespit, üniversiteye aynı puanla girmiş öğrencilerden bazılarının dönem sonunda niçin birçok dersten başarısız olduğunu hatta okulu bitiremediğini; aynı yeteneklere sahip öğrencilerin okulu bitirdikten sonra niçin farklı mesleklere yöneldiklerini; iyi bir mühendis ya da doktor olur diye düşünülen ve bu şekilde yönlendirilen öğrencilerin yıllar sonra nasıl başarılı bir müzisyen ya da ressam olarak karşımıza çıktıklarını açıklamaya yardımcı olmaktadır. Başarının, sadece yeteneklerle açıklanamayacağını gösteren bu tip örnekler beraberinde öğrenci başarısının altında yatan bireysel farklılıkların en önemlilerinden olan stillerin araştırılmasının önemine dikkat çekmiştir.

Stil, genel olarak bireylerin bilgiyi işlerken kullanmayı tercih ettikleri yol olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 1997; Zhang, 2000; Zhang ve Sternberg, 2000; Sternberg ve Zhang, 2005). Bugün hayatımızda birçok (moda, sanat dalları, spor, medya vb.) alanda araştırılan stil kavramı, son yıllarda eğitim psikologları tarafından oldukça ilgi çeken ve üzerinde birbirinden farklı anlamlarda birçok kavram türetilen bir konu hâline gelmiştir. Bunların içinde bilişsel stiller, öğrenme stilleri ve düşünme stilleri en sıklıkla kullanılmaktadır. Stilin başarıyla ilişkisi hala tam olarak belirlenememekle birlikte yurtdışında yapılan çalışmalarda bulgular bize şunu göstermektedir: Stil ve başarının bazı yönlerden birbirleriyle ilişkili olduğu ve uygun stilin başarıyı arttırdığı yönündedir. Özellikle son

yıllarda ülkemizde bireysel farklılık değişkeni olan stilin doğası ve eğitim ortamlarında öğrencilerin başarısındaki etkisi üzerindeki çalışmalara yön vermiştir. Stillerin öğrencilerin düşünme yollarını ve buna bağlı olarak öğrenmeyi etkilediği, bunun sonucunda da bir çok değişken gibi (kişilik, yetenek, motivasyon, tutum) başarıyı da etkilediğine inanılmaktadır (Buluş, 2005).

Bireylerin gerçekleştirecekleri her aktivitenin içerisinde düşünme stiline bir yansıması vardır. Bu da düşünme stiline son yıllarda ilgi çeken bir konum haline getirmiştir. Düşünme stilleri üzerine önemli çalışmalarıyla alan yazında yerini alan Sternberg ve Zhang (2005) düşünme stilini, “yapılan şey ya da düşünmenin tercih edilen şekli ve bireylerin sahip olduğu yeteneğin kullanımında bir tercih yolu” olarak tanımlamaktadır (s. 245). Bireyler bir probleme yönelik olarak birçok düşünme biçimine sahiptir, fakat özel durumlara göre bunlardan bazılarını ağırlıklı olarak kullanılmaktadırlar (Sünbül, 2004). Sternberg’e (1997) göre “bireyler tek bir stilden çok stil profiline sahiptirler. Örneğin derslerinde veya mesleğinde kural tanımayan, yeniliklere açık olarak nitelendirilebilen bir kişi, mutfakta yemek yaparken kurallara bağlı kalmayı tercih edebilir; ya da bir türkçe dersinde çoktan seçmeli bir testte başarısız olan bir öğrenci, klasik sınavda çok yüksek performans gösterebilir” (s. 83). Bu sebeple stiller iyi ya da kötü olarak sınıflandırılmaz. Bireyler kendileri için en uygun olan stili seçerken, istemleri doğrultusunda ve kendileri için en iyi olanı tercih ederler. Böylelikle her bir stilin miktarında değişiklik gösterdiği bir stil profili mevcuttur, ancak herhangi bir profile bağımlı değildir. Fakat farklı durumlara göre stil değişebilir (Buluş, 2005). Örneğin; yaşamın erken dönemlerinde özellikle ilkökul yıllarında yasama ve yargı gibi düşünme stilleri işlevsel olarak kullanılamazken, zihinsel gelişimle birlikte sonraki dönemlerde daha etkili kullanılabilir (Duru, 2004).

Palut’a (2004) göre bireyin içinde bulunduğu ortamın ve gerçekleştirmesini istediği işlerde sahip olduğu stiller arasında örtüşme sağlanmadığında ve bir simetri oluşmadığında, bireyin beklenen beceri veya yeteneğe hatta gerekli zekâ seviyesine bile sahip olmadığı düşünülebilmektedir. Oysaki hayatımızda gerek sosyal ilişkilerimizde gerekse akademik alanda ilişki ve başarılarımızı belirleyici faktörlerden en önemlilerinden birini sahip olduğumuz düşünme tarzımız oluşturmaktadır. Düşünme stillerinin anlaşılması ve tespit edilmesi çocuk-yetişkin, öğretmen-öğrenci, işveren-çalışan vb. eşler arasındaki ilişkilerde ortaya çıkan yanlış anlamaların ortadan kalkmasında etkili olabileceği gibi tarafların birbirlerini daha iyi anlamaların kolaylaştırılarda yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Düşünme stilleri, iş yaşamında, kişiler arası ilişki süreçlerine bağlı olarak günlük yaşamda ve akademik yaşamda (akademik performans, öğrenme ve yaratıcılık gibi) oldukça

etkili bir değişken olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerin düşünme stillerinin belirlenmesi, bu stillere uygun öğretim programlarının ve öğretim ortamlarının oluşturulması, öğretmen ve eğitimle ilgili tüm taraflara katkı sağlayacaktır (Duru, 2004).

## 2.1. Düşünme Stilleri

Düşünme sözcüğünün tanımları incelendiğinde düşünmenin kişiye özgü olduğu görülmektedir; bundan dolayıdır ki kişinin düşünürken kullandığı stillerin de farklılık göstermesi doğaldır. Düşünme stilleri, kişinin tercihlerine göre değişen ve zekâdan faydalanma gücünü maksimize etmeyi göstermektedir (Cano ve Hughes, 2000). Sünbül (2004, s. 2) düşünme stillerini; “bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği eğilimler” olarak tanımlamıştır. Palut (2004, s. 214) düşünme stilini, “bireyin zihninde olup bitenlerin ve düşünme süreçlerinin farklı şekillerde dışa yansması” olarak tanımlanmaktadır. Ortak bir tanım olarak düşünme stilini gerçekleştirilen düşünme eyleminde tercih edilen yol şeklinde ifade edilebilir. Alan yazı incelendiğinde ilk olmasa da düşünme stilleri konusunda bilimsel temellere dayalı en detaylı yapılan çalışmaların Sternberg (1993, 1994a, 1994b, 1997) ve Zhang (2001a, 2001b, 2005) tarafından yapıldığı görülmektedir. Sternberg (1997, s. 19) düşünme stilini “yapılan şey ya da düşünmenin tercih edilen şekli ve bir yetenek olarak değil, bireylerin sahip olduğu yeteneğin kullanımında bir tercih” olarak tanımlamıştır. Tanımlamış olduğu düşünme stillerinin genel özelliklerini 15 ilke çerçevesinde şu şekilde belirtmiştir.

### 2.1.1. Düşünme Stillерinin Genel Özellikleri

Stenberg (1997) Düşünme Stillерinin Genel Özelliklerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

1. *Stiller yetenekleri kullanmadaki tercihlerdir; kendileri yetenek değildirler:* Stenberg'e göre stil, yetenek değil bir düşünme biçimidir. Bireyin sahip olduğu yetenek ve becerileri işleme tarzıdır. Yetenek bireyin bir işi ne derece iyi yaptığını gösterirken, stil kişinin bir şeyi yapmaktan hoşlandığı tarzıdır. Bu nedenle aynı yetenek ve becerilere sahip bireyler farklı stillere sahip olabilirler. Dolayısıyla, bir öğrencinin nasıl yaratıcı olduğuyula (yetenek), ne kadar yaratıcı olması gerektiği (stil) arasında fark vardır. Ayrıca Sternberg (1997) stil ve yetenekleri karşılaştırmının, onları bir araya getirmekten çok çatışma yarattığı çünkü beceriler kadar stillerinin de günlük yaşamda kullanıldığı belirtmektedir.

2. *Stil ve yeteneklerin uyumu parçalarının toplamından daha fazla sinerji yaratır:* Yaratıcılığı seven ve yaratıcı olan fakat analitik yeteneği olmayan bireyler veya analiz yapmayı seven fakat yaratıcı yeteneği olmayan analitik bireyler; analiz yapmayı tercih eden

ve yaratıcı yeteneği olan veya yaratmayı seven ve analitik yeteneği olan bireylerden daha avantajlı konumdadırlar (Sternberg, 1997).

3. *Hayat seçimleri yetenekler kadar stillerle de uyumlu olmalıdır:* Kişiler yeteneklerini sergilerken uygun stiller tercih ederlerse başarıyı yakalarlar. Çevremizde hayat standartları yüksek olmasına rağmen yaptıkları işten mutsuz birçok kişiyle karşılaşmak mümkündür. Belki hayat şartları sebebiyle, belki ailelerinin baskısıyla yeteneklerine uygun fakat stillerine uygun olmayan meslekleri tercih edenlerin de çoğu zaman işlerinde çok da umutlu olmadıkları ve tatmin olmadıkları görülmektedir.

4. *İnsanlar tek bir stile değil stil profiline sahiptirler:* Düşünme stillerinin her biri, farklı bireyler tarafından farklı derece ve düzeylerde kullanılabilir. İnsanlar tercih ettikleri düşünme stillerine bağlı olarak bir stil profiline sahiptirler. Stil profili her bireyin hangi düşünme stilini ne düzeyde kullandığı ile ilişkilidir. Bu nedenle her birey stil profili açısından diğer bireylerden farklılık gösterir (Duru, 2004).

5. *Stiller görevler ve durumlara göre farklılık gösterirler:* İnsanlar stillerinde farklılıklar gösterdikleri için yaptıklarıyla uyumlu stillerini kullanma eğilimi içerisindedirler. Örneğin, mesleği hakimlik olan bir kadın dışarıda işi gereği yargı ve yürütme stillerini baskın olarak kullanırken; evde annelik görevini üstlendiğinde çocuklarıyla oyun oynarken ya da yemek yaparken yasama ve hiyerarşik düşünme stillerini tercih edebilir (Dinçer, 2009). Benzer şekilde bir öğrenci makale yazarken yasama stilini kullanırken, projeksiyon cihazını kurarken kılavuza bağlı kalmayı, yani muhafazakar stilini kullanmayı tercih edebilir.

6. *İnsanlar stil tercih güçlerinde farklılık gösterirler:* Bazı kişiler güçlü bir şekilde belirli stilleri tercih ederken, diğerlerinin bu konuda güçsüz tercihleri vardır; stillerinden kolaylıkla vazgeçebilirler ya da onlara sıkı sıkıya bağlı kalmayı tercih edebilirler (Stenberg, 2007; akt. Dinçer, 2009).

7. *Kişiler stilistik esneklikleri bakımından farklılık gösterirler:* Uyum, stilistik esneklik konusunun anahtar kelimesidir. Hayatımızın her alanında, okulda, evde, işte, arkadaş ilişkilerimizde esneklik oldukça önemli bir değerdir. Çünkü herkes çevresinde baskın olarak kullandığı stillerle karşılaşma olanağına sahip değildir. Bu sebeple bireyler stilleri arasında ne kadar esnek olabilirlerse, yeni ortama o kadar çabuk uyum sağlarlar. Bazı kişiler stiller arasında kolaylıkla geçiş yapabilirken bazıları yapamaz (Stenberg, 2007; akt. Dinçer, 2009).

8. *Stiller sosyalleşme süreçleri ile etkileşim halindedirler:* Stiller toplumsal süreç çerçevesinde edinilirler. Düşünme stilleri bir anlamda toplumsal anlam taşıyor ve insanların

yaşadığı çevresel faktörlerin etkisiyle değişip gelişebilir (Buluş, 2005). Çünkü stiller okul, ev, iş, sosyal yaşam gibi yaşamın çeşitli alanlarında kullanılabilir. Bireyler bir iş yaparken ya işi stillerine ya da stillerini işe uyumlu hale getirirler (Grigeronko ve Sternberg, 1997; Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 1993, 1997; Zhang ve Sternberg, 2000).

*9. Stiller hayat boyu çeşitlenebilirler:* Stiller, sabit ve katı tercihler değildirler. İnsanlar stillerini zamanla değiştirebilirler (Stenberg, 2007; akt. Dinçer, 2009).

*10. Stiller ölçülebilir:* Stiller ölçeklerle uygun çevre ve laboratuvar koşullarında ölçülebilir (Stenberg, 2007; akt. Dinçer, 2009).

*11. Stiller öğretilebilir:* Öğrenciler stilleri öğrendikleri zaman, düşündüklerinden daha farklı yollar geliştirebilecekleri fark edebilirler ve kendi düşüncelerini iyi ya da kötü olarak sınıflandırmazlar (Stenberg, 2007; akt. Dinçer, 2009).

*12. Stillerin değeri zaman koşullarına göre değişebilir:* Bir yerde ve zamanda değerli olan bir stil, başka bir yerde ve zamanda etkili olmayabilir. Kişinin şu anda düşündüğü yol, geçmişte düşündüğü ya da gelecekte düşüneceği yol olmayabilir. Bireylerin baskın stilleri yaşam boyu değişebilir, farklılaşabilir, çeşitlenebilir veya gelişimsel değişimlere uğrayabilir. Sternberg'e göre (1997) bireyler farklı yaşlarda farklı stilleri kullanma eğilimi gösterirler. Örneğin, okul öncesi dönemde yaratıcılığın baskın olduğu yasama stili, üniversite yıllarında ise karşılaştırma ve analiz gerektiren ödevler ve projeler nedeniyle yargı ve yürütme gerektiren stiller teşvik edilmektedir (Dinçer, 2009).

*13. Bir durumda değerli olan bir stil, başka bir durumda değerli olmayabilir:* Hepimizin her bir stilin miktarında değişiklik gösterdiğimiz bir profilimiz mevcuttur, ancak herhangi bir profile bağımlı değiliz. Farklı görev ve durumlara uyum sağlamak için stillerimizi değiştirebiliriz (Buluş, 2005).

*14. Stiller orta, iyi veya kötü değildirler:* Tıp alanındaki bir akademisyen, analiz, yaratıcılık gerektiren düşünme stilini kullanırken, hukuk fakültesindeki bir akademisyen var olan prosedür ve kurallar çerçevesinde işlerini yapma eğilimindedir. Yaratıcılık veya kurallara uyma her iki iş için gereklidir fakat farklı düzeylerde ağırlıklı olarak kullanılırlar. Bir öğretmenin iyi olarak nitelendirdiği, diğeri tarafından kötü olarak nitelendirilebilir. Bireyin içinde bulunduğu ortamın ve gerçekleştirmesi istenen işlerde bulunması gerekli stiller ile bireyin sahip olduğu stiller arasında örtüşme sağlanmadığında, bireyin beklenen beceri veya yeteneğe hatta gerekli zeka seviyesine bile sahip olmadığı düşünülebilmektedir (Palut, 2004).



*15. Yeteneklerin seviyeleriyle stilistik uyum karıştırılmaktadır:* Genellikle bireyler ya da kurumlar doğal olarak kendilerine benzeyen kişileri kendi istedikleri gibi, daha yetenekli görme eğilimi göstermektedirler (Buluş, 2001).

Alan yazın incelendiğinde, doğrudan sınıf içi durumlara, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin en kapsamlı kavramsallaştırmanın Sternberg'in (1997) Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı ile yapıldığı görülmektedir. Sternberg'in kuramı bir düşünme stilleri kuramıdır. Kuram temelindeki araştırmalar özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde Robert Sternberg ve arkadaşları ile Hong Kong'da Li Fang Zhang tarafından yapılmıştır. Türkiye'de Buluş (2001, 2006), Balkıs ve Işiker, (2005) ve Duru, (2004) tarafından yapılan çalışmaların dışında henüz ilgililerde yeterli bir anlayış oluşturacak düzeyde çalışmaya rastlanamamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın kuramsal alt yapısını Sternberg'in söz konusu kuramı oluşturmaktadır.

Geçmiş yıllardaki biliş, aktivite ve kişilik merkezli çalışmaları temel alan stil modelleri ve araştırmalarına bir alternatif olarak Sternberg (1988, 1990, 1994a, 1997) düşünme stillerini temel alan ve daha genel bir teori niteliğinde olan Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramını geliştirmiştir (Zhang, 2000).

### **2.1.2. Sternberg'in Zihinsel Benlik - Yönetimi Kuramı (The Theory of Mental Self - Government)**

1990'lı yılların başlarında geliştirilen Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı Sternberg tarafından geliştirilen bir düşünme stilleri kuramıdır. Kuramdaki temel görüş, dünyaca yaygın olan yönetim dallarına ve yönetim türlerine benzer şekilde insanların da farklı düşünme stillerine sahip olmasıdır. Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramındaki temel fikir, toplumun düzenini sağlamak için kurduğumuz düzenlerin (formlarının) rastlantısal olmayışıdır. Tıpkı toplumsal yönetim biçimlerinde olduğu gibi insanların da kendilerini bir şekilde yönetmeye ve günlük etkinliklerini düzenlemeye gereksinim duydukları bir toplumsal metaforun parçası olduğunu ileri sürmektedir (Buluş, 2005). Sternberg (1997) hükümet metaforuyla dünyayı anlamlandırmak için düşüncemizi organize etmekte kullandığımız stilleri bağdaştırmaktadır. Nasıl ki bir toplum kendini yönetme ihtiyacı duyuyorsa bizim de kendimizi yönetmeye ihtiyacımız vardır. Sternberg (1997, s. 20) kuramı şu şekilde açıklamıştır: "Herkesin zihninde bir hükümet vardır ve tıpkı hükümet gibi kendini farklı yollarla yönetir, önceliklerini belirlemeye, dünyadaki değişimlere kendi inanç ve değerleri doğrultusunda tepki vermeye ihtiyacı vardır. Bu çerçevede düşüncelerini ve eylemlerini iç ve dış gereksinimlere uygun bir biçimde organize etmektedir. Dünyadaki hükümet formlarına bakıldığında birbirinin aynı olmadığı görülmektedir." Bu sebeple

kurama göre formlar, düşünmeyi organize eden bireyin zihninin dış dünyaya yansımaya olanak tanımakta ve düşüncelerimizi organize etmedeki farklı yolları temsil etmektedir (Sternberg, 1997). Kuramda bireylerin günlük bilişsel aktivitelerini nasıl düzenleyip, yönettikleri oldukça önemli bir yer tutmakla birlikte insanlar günlük faaliyetlerini düzenlemede kendileri için en uygun ve kendilerini en rahat hissedebilecekleri düşünme stillerini tercih etme eğilimindedirler (Duru, 2004).

İnsanların kullandıkları düşünme stilleri aslında kullandıkları düşünme yolları olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda Zihinsel benlik yönetimi kuramının;

- Yukarıda bahsedilen (geçmişteki) diğer stil teori modelleri ya da stil teorilerinin zayıf yanlarının üstesinden gelmeyi başarmış olması,
- Kuramsal yapısı, içyapı geçerliği ve dış geçerliğinin tanımlanması (Sternberg ve Grigorenko, 1997).
- Bireyleri birçok stilin bileşiminden oluşan bir yapı olarak tanımlaması ve bu yapının da insanların düşünme yapılarındaki gerçekliği yansıtmasında çok benzer nitelikler taşıması dolayısıyla çok yönlü bir teori olma özelliği taşımaktadır. Bu da kuramın literatürde özel ve anlamlı bir yeri olduğunu göstermektedir (Sternberg ve Wagner, 1992).

Ayrıca Sternberg (1997) oluşturduğu zihinsel benlik yönetimi kuramının diğer kuramlardan üstün yanlarını, hükümet metaforu ışığında şu şekilde açıklamıştır:

1. Hem teoriler arasında hem de teorilerin içerisinde birçok stili içeren bütünleştiren bir model ya da metafor yoktur.
2. Bazı stiller çok fazla yeteneklere benzerken, bazıları kişilik özelliklerini yansıtmaktadır.
3. Gerçek dünyada, stillerin varlığının bir gösterimi sunulmamıştır.
4. Genel olarak stil teorileri ile psikolojik teoriler arasında yeterli bağlantılar yoktur.
5. Teorilerde ortaya atılan stil yaklaşımları bazen merak uyandırıcı değildir.
6. Stil teorilerinin uygulamaya, çoklu ölçümlere dönük yeterli kullanımları yoktur.
7. Stillerin yararlılığını gösteren çok denecek kadar az çalışma vardır.
8. Teoriler, tamamen stillerin teorisi olarak görünmemektedir, aksine daha çok stilleri etkileyen değişkenlerdir.
9. Teoriler tarafından belirlenen stiller, düşünme stillerinin bazı hatta birçok kriterini taşımamaktadır.

Bu çalışmada, belirtilen üstün yanlarından ötürü Sternberg'in (1988, 1990, 1994a, 1997) zihinsel benlik yönetimi kuramına dayalı olarak önerdiği düşünme stilleri temel alınmıştır. Sternberg'in yaklaşımında hükümetin işleyişine benzer bir yapı olarak İşlevler, Biçimler, Düzeyler, Kapsam ve Eğilimler adı altında beş kategori (temel boyut, faktör)

altında 13 düşünme stili görülmektedir. Sternberg'e (1994a) göre tercihlerimiz yere ve duruma göre değişse de her kategoriden bir düşünme stili yeğleme eğilimindeyiz. Örneğin, iş yaşamında yasama (yeniliklere açık olma, yaratıcı ) düşünme stilini tercih eden bir öğretmen evde aile düzenini devam ettirebilmesi ve sorumluluklarından dolayı yürütmeci stili tercih edebilir. Sosyal bilimler derslerinde liberal stili tercih eden bir öğrenci beden eğitimi dersinde ya da yabancı dil dersinde muhafazakâr stili tercih edebilir (Sternberg, 1994a). Bu konuda çalışan akademisyenlerin aynı düşünme stiline farklı isimler verdikleri görülmektedir. Bu çalışmada Buluş (2005) tarafından adlandırılan sınıflama temel alınmıştır. Kurama dayalı olarak 13 düşünme stilinin karakteristik özellikleri ayrıntılı olarak örneklerle Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1

*Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramına Göre Düşünme Stilleri*

DÜŞÜNME STİLLERİ	DÜŞÜNME STİLLERİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ	ÖRNEKLER
<b>İŞLEVLER</b>		
<b>Yasama</b>	Yaratıcı, icat edici, yenilikçi, fikir üreten, işlerinde kendi yollarını kullanmaktan hoşlanan.	Fen projeleri yapmayı, şiir veya hikâye yazmayı, orijinal sanatsal işler yaratmayı severler
<b>Yürütme</b>	Verilen talimatları izleyen, ne denildiyse yapmayı tercih eden.	Problem çözmeyi, belirli konulara ilişkin yazı yazmayı, modellerden sanat icra etmeyi severler.
<b>Yargı</b>	Yargılamayı, değerlendirmeyi seven.	Diğerlerinin işlerini eleştirmeyi, eleştirel yazılar yazmayı, dönüt ve tavsiye vermeyi severler.
<b>FORMLAR / BİÇİMLER</b>		
<b>Monarşik</b>	Tüm enerjileriyle aynı anda tek işe ve amaca odaklanan.	Fen bilimleri, tarih, sanat hangi alanda olursa olsun tek bir projeye ilgilenmeyi severler.
<b>Hiyerarşik</b>	Zamanı iyi değerlendirerek birçok işi aynı anda yapan.	Energilerini önem dereceleri aynı olan farklı işlere yöneltmeyi severler, böylece tüm işlerine zaman ayırabilirler.
<b>Oligarşik</b>	Bir kerede birçok işi yapan ve öncelik belirlemede sorun yaşayan.	Okuma anlamaya, sorunlarına yeterli zamanı ayırmayı severler fakat standart sözel - yetenek testini bitiremeyebilirler.
<b>Anarşik</b>	Problemlere rastgele bir yaklaşım sergileyen, sistemlerden ve rehberlikten kaçınan	Konuşmalarında bir noktadan diğerine atlar, işlere başlar fakat bitiremezler.
<b>DÜZEYLER</b>		
<b>Global</b>	Resmin bütünüyle, genel çerçeve ve soyut düşünceyle uğraşan.	Bütünsel mesaj veren yazılar yazmayı, sanat eserleri oluşturmayı severler.
<b>Lokal</b>	Detaylar, özel ve somut düşüncelerle uğraşan.	Sanatın detaylarını tarif edici ve birbirleriyle ilişkilerini tarif eden yazılar yazmayı severler.
<b>KONU/ALANLAR</b>		
<b>İçsel</b>	Yalnız çalışmayı seven içedönük, kendine yeten.	Kendi kendine yapabileceği fen bilimleri ya da sosyal bilimlerde yapmayı severler.
<b>Dışsal</b>	Diğerleriyle çalışmayı seven, sosyal, dışadönük, karşılıklı bağımlı.	Takım arkadaşlarıyla çalışabileceği projeleri tercih ederler.
<b>EĞİLİMLER</b>		
<b>Liberal</b>	Yeni yöntemleri denemeyi seven, geleneklere karşı koyan	Önerilen yol olmasa da yeni bir aletin nasıl çalıştırılacağıyla uğraşmayı severler.
<b>Muhafazakâr</b>	Denenmiş ve doğru yolları kullanmayı seven, gelenekçi.	Geleneksel, denemiş yolla bir aleti çalıştırmayı, geleneksel sınıf ortamlarında çalışmayı tercih ederler.

(Stenberg, 1994: 38; Park ve ark, 2005: 88; Fer, 2005: 1; akt. Dinçer, 2009: 37; Dinçer & Saracoğlu, 2011)

Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı beş farklı boyutta 13 düşünme stilinden söz eder. Bu boyutlar: işlevler (yasama, yürütme, yargı), biçimler (monarşik, hiyerarşik, oligarşik, anarşik), düzeyler (global, lokal), konular-alanlar (içsel, dışsal) ve eğilimler (liberal, muhafazakar) dır. Söz konusu bu boyutlara ilişkin açıklamalar ise şu şekildedir:

**2.1.1.1. Zihinsel benlik - yönetiminin işlevleri.** Toplumsal yönetiminde var olan yasama, yürütme ve yargı işlevlerinin insan zihnindeki yansıması, zihnin yasama işlevi yaratıcılık, kendi kurallarını oluşturma, zihinde canlandırma ile yürütme işlevi yerine getirme-icra etme ile yargı işlevi ise yargılama, değerlendirme ve karşılaştırma ile ilişkilidir (Buluş, 2005). Zihinsel Benlik-Yönetiminin ilk boyutu olan işlevler yasama, yürütme ve yargı stillerinden oluşur.

*Yasama Düşünme Stili (Legislative):* Yasama stilini tercih eden kişiler aktivitelerini kendi tarzlarıyla yapmayı, ne yapacakları ve nasıl yapacakları hakkında kendileri plan yapmayı, kendi kurallarını oluşturmayı ve yaptıkları işlerde kendilerine özgü olmayı sevmektedirler. Bu sebeple okulda öğretmenlerinin onlardan istedikleri yollardan bir işi yapmak istemeyebilirler. Daha önceden yapılandırılmamış problemleri, kendileri oluşturup, belli bir kalıba bağlı kalmaksızın yaratıcılık gerektiren işlerle uğraşmayı severler. Örneğin, matematik dersinde kitaplardaki matematik problemlerini çözmekten çok kendileri bir matematik problemi oluşturmayı, Türkçe dersinde yazılan hikâyeleri özetlemekten çok kendileri hikâye yazmayı; resim dersinde verilen herhangi bir objenin resmini çizmekten çok kendi orijinal fikirlerini resmetmeyi severler. Yasama stilini tercih eden kişiler uyumsuz olarak nitelendirilebilir ve bu davranışları sebebiyle diğerleri için sıkıntı verici olabilirler.

Yasama stilindeki kişiler yaratıcılık gerektiren meslekleri seçtiklerinde; yazar, besteci, bilim adamı, ressam, yatırımcı, mimar vb. olarak başarılıya ulaşmaları muhtemeldir. Bunlara kısaca, yenilikçi, yaratıcı, fikir üreten ve mucit tipler denilebilir (Fer, 2005b).

*Yürütme (Executive) Düşünme Stili:* Yürütme stiline sahip bireyler uygulamacıdır. Kendi kurallarına ya da diğerlerinin talimatlarına uymayı severler ve daha çok kendisine söylenenleri yapma eğilimindedirler (Sternberg, 1994a; Park, Park ve Choe., 2005). Önceden yapılandırılan problemleri, bilinen yollarla ya da kendilerine söylenen şekilde yapmayı tercih etmektedirler. Yürütme stilini tercih eden bireyler, yasama stilini tercih eden bireylerin aksine verilen talimatları yerine getirmeyi tercih ederler. Kendileri bir şiir yazmak yerine verilen bir şiiri ezberlemeyi, gelecek hakkında bir yazı yazmak yerine geçmiş olaylarla ilgili eserleri anlatmayı, bir fen bilimleri projesi oluşturmaktan çok, verilen bir fen projesindeki adımları uygulamayı tercih ederler (Sternberg, 1997). Kısacası, Yürütme düşünme stiline sahip olan bireyler daha çok yapılacak işin açık bir şekilde ifade edildiği,

bir takım rehberlik öncülüğünde işleri uygulamayı ve yapmayı tercih eden, uyumlu, düzenli ve verilen talimatları izleyen kişilerdir (Zhang, 2001a; Fer, 2005b). Bu sebeple geleneksel öğretimin uygulandığı okul ortamlarında başarılı olma eğilimi göstermektedirler. Yasama ve yürütmeci kişiler bir proje çalışmasını birlikte yürüttüklerinde birbirlerini tamamladıkları için başarılı olurlar. Özellikle, polis memurluğu, askerlik, öğretmenlik, yöneticilik yürütme stiline sahip bireyler için ideal tercihlerdir.

*Yargı (Judicial) Düşünme Stili:* Yargı düşünme stili baskın bireyler başkalarının aktivitelerini, ürünlerini yargılamayı severler. Değerlendirme, analiz etme, karşılaştırma ve benzer yönlerini bulma, var olan fikirleri, stratejileri, projeleri yargılamayı gerektiren görevleri, projeleri ya da durumları tercih ederler (Akbulut, 2006). Yargı düşünme stilinde birey, diğer bireylerin eylemlerinin sonuçlarını dikkate alır, onları değerlendirmeye odaklanırlar. Bu çerçevede diyebilir ki analiz edebildiği, değerlendirebildiği problemler üzerinde çalışmayı tercih etmektedirler (Çubukçu, 2004b). Değerlendirmek ve hüküm vermek bu stilin temel özelliğidir. Yargı stilini tercih eden öğrenciler okulda, örneğin tarih derslerinde savaşların kronolojik sırasını hatırlamak yerine savaşların başlama nedenlerini irdelemeyi ya da matematik dersinde öğretmenin gösterdiği matematiksel bir ispatı hatırlamak yerine, bu ispatın doğruluğunu ya da yanlış taraflarını bulmayı severler ya da türkçe dersinde bir hikâyede kurdukları karakterin ne zaman ne yaptıklarını hatırlamak yerine sözü geçen karakterleri karşılaştırmayı ve benzerliklerini bulmayı tercih ederler (Sternberg, 1997). Bu sebeple yargı stili tercih eden bireyler yargılayan, analiz eden, eleştiren, farklı fikirler sunan ve görüş belirten kişiler oldukları için, haber, moda ya da edebiyat kritikleri, danışmanlık, yargıçlık, avukatlık, program değerlendirme uzmanlığı alanlarında başarılı olma eğilimindedirler.

Sternberg'in (1997) de belirttiği gibi yasama, yürütme veya yargı düşünme stillerini kendi içerisinde iyi ya da kötü olarak sınıflandırmak yanlıştır; sadece bazı durumlarda bazı stiller daha çok işe yarayabilir. Örneğin grup çalışması yapılarak oluşturulacak bir proje ödevinde, orijinal fikirler üretmekten hoşlanan yasama stiline sahip öğrencilere olduğu kadar projenin gerektiği talimatlara uyacak yürütmecilere ve yapılanların doğru olup olmadığını eleştirip değerlendirecek yargılayıcı stile sahip öğrencilere de ihtiyaç vardır. Bu durum sınıf içerisinde her stile uygun öğrenci profilinin olması gerekliliği açısından öneme sahip olmaktadır.

**2.1.2.2. Zihinsel benlik - yönetiminin formları.** Zihinsel Benlik-Yönetiminin ikinci boyutu formlar, hükümetlerin ve toplumların yönetim biçimlerine, formlarına benzer. Formlar; hiyerarşik, oligarşik, monarşik ve anarşik düşünme stillerinden oluşur.

*Hiyerarşik (Hiyerarchic) Düşünme Stili:* Bu düşünme stili aynı anda birçok işin üstesinden gelmeyi başarabilen, önceliklerinin farkında olan ve böylece birçok görevi aynı başarıyla nasıl yerine getirebileceğini bilen kişilerden oluşur (Sternberg ve Zhang, 2005). Bu kişiler tüm hedeflerini aynı düzeyde gerçekleştiremeyeceklerinin farkında oldukları için, bazı hedeflerinin diğerlerinden önemli olduğunun ayrımını yaparak, problem çözerken ya da karar verirken sistematik ve organize olma eğilimi gösterirler (Sternberg, 1997). Bu özellikleri onları okulda ya da çalıştıkları yerlerde avantajlı konuma getirebilir ve başarıya ulaşmalarına yardımcı olabilir. Bu bireyler zamanı etkili kullanan çok işi, aynı anda, öncelik belirleyerek yapan kişilerdir (Fer, 2005b).

*Monarşik (Monarchic) Düşünme Stili:* Monarşik düşünme stiline sahip olan bireyler zihinsel olarak aynı anda bir tek amaç üzerinde yoğunlaşma eğiliminde olmalarından dolayı belli bir işe kendilerini odaklarlar ve hiçbir şeyin araya girmesine izin vermezler. Bu da ortada yer alan diğer problemlere yoğunlaşmayı engellemektedir. Bu nedenle sanat, bilim, tarih, ticaret vs. sahalarda tek bir projede olmaktan hoşlanırlar (Park ve ark. 2005). Monarşik düşünme stili baskın bir öğrenci, zamanının büyük bir kısmını yalnız bir etkinlik için geçirebilir örneğin, kendini bir spora adayıp tüm vaktini sevdiği sporu yaparak geçirebilir ya da sevdiği derslerden birini seçerek diğerlerini eleyerek mümkün olduğunca onunla vakit geçirmek isteyebilir (Sternberg ve Zhang, 2005).

*Oligarşik (Oligarchic) Düşünme Stili:* Oligarşik düşünme biçimine sahip bireyler bir anda birçok işi yapmayı severler, ancak onları hiyerarşik düşünme stiline bir özelliği olan öncelikleri belirlemede güçlük çekerler (Zhang, 2001b; Zhang ve Sternberg, 2002). Oligarşik bireyler eşit düzeyde öneme sahip amaçlar, durumlar ve projelerle uğraşmaktan zevk alırlar fakat; birkaç işi öncelik belirlemeden aynı zaman dilimi içinde yapmayı tercih etmeleri nedeniyle gerilim ve problem yaşarlar (Sternberg ve Zhang, 2005). Birbirlerine eşit düzeylerdeki işlere rahatlıkla adapte olabilirler ve harika işler çıkartabilirler; fakat önem dereceleri birbirinden farklı işlerde zorluk çekerler. Bu sebeple öncelik belirleme konusunda dışarıdan yardım alabilirler. Örneğin, oligarşik düşünme stili baskın öğrenciler, verilen kısa ve uzun dönemli proje ödevleri söz konusu olduğunda sadece birine odaklanıp diğerini ihmal edebilirler; ya da test sınavlarında her bir bölümdeki test sorularına farklı zaman ayırmaları gerekirken eşit derecede zaman verip başarısız olabilirler.

Oligarşik stilin, monarşik ve hiyerarşik stille benzer yönleri vardır; monarşik stil gibi doğal bir öncelik belirleyici değildir; fakat hiyerarşik stil gibi birçok işi aynı anda yapabilir (Sternberg, 1997).

*Anarşik (Anarchic) Düşünme Stili:* En genel anlamda anarşik stili baskın bireyler, sisteme karşı çıkan bireylerdir (Sternberg, 1997; Sternberg ve Zhang, 2005). Kurallara uymak istemeyen ve çoğu zaman açık olmayan sebeplerden ötürü sistemi küçümseyen kişilerdir. Kendi sistemlerini kurmada başarılı olamadıkları gibi başkalarınınkine de uymak istemezler. Anarşik düşünme stiline sahip bireyler için kurallar, prosedürler ve yönergelerin hiçbir anlamı olmamakla birlikte sistemlerden, yönlendirmelerden ve sınırlamalardan hoşlanmazlar. Anarşik düşünme stiline sahip bireyler, problemlere gelişigüzel yaklaşma eğilimi göstermelerinin yanı sıra sistemli ve organize bir motivasyona sahip değildirler (Duru, 2004). Kısacası anarşik stil diğer stil tanımlamalarından farklı olup başlangıçta olumsuz bir stil gibi algılansa da, bu tip kişiler kural tanımaz ve esnek yaklaşımlarından dolayı diğerleri tarafından sabırla karşılanırlarsa ve buldukları ortama ya da kuruma yüksek yaratıcılık potansiyelleri sayesinde önemli katkılarda bulunabilirler.

**2.1.2.3. Zihinsel benlik - yönetiminin düzeyleri.** Birçok ülkede olduğu gibi, hükümetler veya yönetimler sağlıklı gelişimler kaydedebilmeleri için ulusal, bölgesel, eyalet, belediye gibi farklı düzeylerde işlerini yürütmektedirler. Benzer olarak insanların zihinsel benlik yönetimlerinde de resmin bütününe odaklanan global ve detaylara önem veren lokal düşünme stilleri olmak üzere iki düzey vardır.

*Global (Global) Düşünme Stili:* Global düşünme stilini tercih eden kişiler soyut düşünceyi gerektiren kavramlarla ilgilenmeyi severler. Kısacası, global insan bilgiyi kavramsallaştırıp düşünce dünyasını bir parçası yapmayı sever (Buluş, 2000). Bu, düşünme stiline sahip öğrenciler, bir konunun ana fikrini genel olarak kolaylıkla kavrayabilir fakat konu içerisinde geçen detayları tanımlamada zayıf kalabilirler. Örneğin izlediği bir filmin konusunu ya da ana temasını rahatlıkla söyleyebilirler; fakat konuda geçen karakterlerin özelliklerini, olayların geçtiği mekân, zaman gibi birçok detayı gözden kaçırabilirler. Bu sebepten dolayı, detayları sorgulamayan, ana hatlarıyla bir konunun anlatılmasını gerektiren sınavlarda başarılı olurlar (Sternberg ve Zhang, 2005).

*Lokal (Local) Düşünme Stili:* Lokal stili baskın bireyler, globallerin aksine işin özel detaylarında çalışabildikleri işlerle meşgul olmayı sevmektedirler. Lokal düşünme stilini kullanan bir öğrenci küçük ve fazla sayıda egzersizin bulunduğu bir ev ödevinden zevk alırken, genel kavramsal analiz gerektiren bir konudan da kaçınmaktadır. Bu düşünme stiline sahip bireyler detaylar çok fazla önemsendiği için önemliyle önemsizi ayırmakta zorlanabilmektedirler (Duru, 2004).

**2.1.2.4. Zihinsel benlik - yönetiminin konu/alanları.** Üçüncü boyut olarak adlandırılan alanlar; içsel ve dışsal düşünme stillerini içermektedir. Toplumların ve

hükümetlerin yönetimlerinde iç ve dış konularla ilgilenen birimlerin olması gibi, insan zihni de içsel ve dışsal sorunlarla ayrı olarak ilgilenir. Bu şekilde, Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında da içsel ve dışsal düşünme stilleri birbirinden ayrılmıştır.

*İçsel (Internal) Düşünme Stili:* İçsel stile sahip bireyler, içe dönüktürler ve grup çalışmalarından hoşlanmazlar. Bu tip öğrencilere örnek olarak arkadaş toplantılarına, partilere katılmaktan hoşlanmayan ve başkalarıyla iletişimlerinde kendilerini grup içinde rahatsız hisseden ya da gruptaki diğer insanlarla konuşmaktan kaçınan kişiler verilebilir (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008; Sternberg ve Zhang, 2005). İçsel düşünme stili baskın olan bireyler içsel, konu merkezli, soğuk, ilgisiz ve daha düşük düzeyde sosyaldirler (Sternberg, 1997). Temelde tercihleri diğerlerinden bağımsız olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmekte ve çalışmalarını işbirliğine dayalı öğrenme aktiviteleri ile değil kendi başlarına tamamlamaktan haz alırlar (Balkış ve Işiker, 2005; Zhang, 2001b). Bu bireyler içsel, bağımsız, iletişimden kaçınan, kendi kendilerine yeten tiplerdir. Fen bilimleri veya sosyal bilimlerde bireysel projeler yapmayı, grup çalışmasından çok bireysel olarak yapabilecekleri işleri ve görevleri tercih etmektedirler. Tek başlarına çalışmayı sevmektedirler (Fer, 2005b).

*Dışsal (External) Düşünme Stili:* Dışsal düşünme stiline sahip olan bireyler içsel stile sahip olanların aksine insan merkezli, kişilerarası farkındalık düzeyleri daha yüksek, sosyal olarak daha hassas kişilerdir (Sternberg, 1997). Diğer insanlarla etkileşim içinde olmalarına imkân veren işlerde çalışmaktan hoşlanırlar (Zhang, 2001b). Bireysel çalışmalardan ziyade grup çalışması yapmayı tercih eden, atılgan, dışsal, cana yakın ve sosyal kişilerdir (Fer, 2005b).

**2.1.2.5. Zihinsel benlik - yönetimi eğilimleri.** Zihinsel Benlik-Yönetiminin eğilimleri liberal (liberal) ve muhafazakâr (conservative) düşünme stillerini içermektedir. Sternberg'e (1997) göre stiller politik anlamda liberallik ve muhafazakârlıkla ilişkili değildirler. Muhafazakâr olan bir kişi bazı durumlarda liberal stili tercih edebileceği gibi, liberal bir birey de durum ve koşullara bağlı olarak muhafazakâr stili tercih edebilir (akt. Akbulut, 2006). Ayrıca Stenberg'e göre, eğer kişi, temelde muhafazakâr özelliğe sahip olan yeni fikirlerden ve davranış biçimlerinden hoşlanıyorsa, birbirlerine zıt gibi algılsa da hem yasama hem de muhafazakâr düşünme stilini bir arada barındırabilir (Buluş, 2001a).

*Liberal (Liberal) Düşünme Stili:* Liberal stili baskın öğrenciler, var olan kuralların veya prosedürlerin ötesinde değişikliğin en yüksek düzeyine fırsat veren görev, proje ve sorumluluklardan hoşlanmaktadırlar (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008; Sternberg ve Zhang, 2005). Bu kişiler geleneksele alternatif ve tanıdık olmayan yollar ararlar. Örneğin bir



besteyi alışılmışın dışında bir tarzla farklı bir şekilde yorumlayan öğrenciler örnek olarak verilebilir. Bu düşünme stilini kullanan insanlar kuralları, prosedürleri dikkate almadan hareket etmekten ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri görevler üstlenmekten hoşlanırlar. Akademik ya da akademik olmayan ortamlarda belirsiz, hatta alışlagelmemiş durumları denemeyi severler ve risk almaktan çekinmezler (Sternberg ve Zhang, 2005). Kısacası yenilikçi, geleneğe karşı çıkan, hayalci tipler olarak nitelendirilebilirler (Fer, 2005b).

*Muhafazakâr (Conservative) Düşünme Stili:* Ağırlıklı olarak muhafazakâr düşünme stilinde olan bireyler var olan kurallara ve yönergelere uymayı tercih edip değişime direnmeyi ve mümkün olduğu sürece belirsiz durumlardan uzak durmayı severler. İşlerini değişikliğin ve belirsizliğin en aza indirgendiği standart yollarla yapmayı tercih ederler. Daha gerçekçi, doğruluğuna emin olduğu durumlarda kendilerini daha rahat hissederler. Örneğin geleneksel bir öğretmen derslerini daha önceden denenmiş geleneksel yöntemlerle anlatmayı tercih eder ve yeni yöntemleri denemekten rahatsız olur (Sternberg ve Zhang, 2005). Bu stile sahip öğrenciler sık sık sorarak doğru yapıp yapmadıklarına ilişkin dönüt almak isterler, bir ödev verilğinde ödevin nasıl yapılacağı hakkında öğretmenine ilk soruyu soranlar arasındadırlar (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008; Sternberg ve Zhang, 2005).

Bazı araştırmacılar tarafından düşünme stilleri öğrenci başarısında bir anahtar olarak görülmektedir. Bu konu üzerinde yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular, özellikle yetenek düzeyleri kontrol altına alındığında düşünme stillerinin akademik başarının tahmininde önemli bir unsur olduğunu kanıtlar niteliktedir (Grigorenko ve Sternberg, 1997; Sternberg, 1990; Sternberg ve Grigorenko, 1997). Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkinliğini başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri için öncelikle kendilerinin nasıl düşündüklerini, bir işi yaparken hangi düşünme stillerini ağırlıklı olarak kullandıklarını bilmeleri gerekmektedir. Buna göre, kendi başlarına mı yoksa arkadaşlarıyla mı öğrenmeyi tercih ediyorlar, olaylara ya da durumlara bütüncül bir yaklaşım mı yoksa detaycı bir yaklaşım mı sergiliyorlar, bir konu hakkında daha önce denenmemiş yeni fikirler üretmeyi mi yoksa geleneksel olarak talimatları takip etmeyi mi tercih ediyorlar? gibi soruların yanıtları bireyler için başarılı bir geleceğin kapısını açabilir.

Düşünme stilleriyle ilgili bir diğer nokta da boyutlarıyla ilgili farklı kavramsallaştırmalar olmasıdır. Örneğin, düşünme stillerinin sınıflamasına ilişkin olarak gerçekleştirdiği bir çok çalışmada Zhang, (2007) düşünme stillerini 1. Tip stilleri: yasama, yargı, global ve liberal olarak dört tane; 2. Tip düşünme stilleri olarak da yürütme, lokal ve muhafazakar üç tane stili sınıflandırmış ve toplam yedi stili incelemiştir. Aynı şekilde Zhang, (2003) Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında üç tip stile indirgenerek

incelenebileceğini belirtmiştir. Buna göre “1. Tip düşünme stilleri yaratıcı temelli ve kompleks yüksek bilişsel düzeyleri içeren yaratıcı özelliği baskın olan yasama, diğer insanları veya ürünleri değerlendiren yargı, bir anda bir çok işi yapabilen hiyerarşik, resmin bütünüyle ilgilenen global ve görevlere yeni yaklaşımlar getiren liberal stil; 2. Tip düşünme stilleri norm temelli ve bilişsel karmaşıklığın daha düşük düzeylerde görüldüğü verilen görevleri uygulayan yürütme, detaylarla ilgilenen lokal, bir anda bir işle uğraşan monarşik, ve olaylara geleneksel yaklaşım sergileyen muhafazakar stillerdir. 3. Tip stiller ise rastgele çalışmayı yeğleyen anarşik, görevleri öncelik sırasında koymakta zorlanan oligarşik, kendi başına çalışmayı seven içsel ve grupla çalışmaktan hoşlanan dışsal stillerdir” (akt. Dinçer, 2009, s. 46). Bu araştırmada oluşturulan tablolar Zhang’ın (2003) da belirttiği 3 tip stile göre oluşturulmuştur.

### **2.1.3. Düşünme Stilleri Konusunda Yapılan Diğer Sınıflamalar**

**2.1.3.1. Myer-Briggs düşünme biçimi sınıflaması.** Çatalbaş (2006); Veznedaroğlu ve Özgür’e (2005) göre Isabel Myers ve Katherine Cook Briggs (1962) tarafından Carl Jung’un (1923) çalışmalarına dayanılarak geliştirilen bir kişilik değerlendirme aracıdır. Jung çalışmaları sırasında insan davranışlarında pek çok benzerlik olduğunu keşfetmiştir. Bunun yanında pek çok farklılık olduğunu da tespit ederek bu farklılıklara dayalı bir kuram ortaya koymuştur. Jung temelde dışadönük ve içedönük olmak üzere iki insan tipi üzerinde durmuştur. Her insanda kişilik ya içedönük, ya da dışa dönüktür. İçe dönük tip, kendi içine kapanık ve dış dünyanın etkisini kabul etmeyen bir tiptir. Dışa dönük tip ise dış dünyaya açık bir kişiliktir. Uyarıyı çevreden gelir. Her bireyde bu iki eğilim bir arada bulunur ama her zaman bir tanesi ağır basar. Jung, bu sınıflamanın devamı olarak temel kişilik ve duyuşsal özellikleri birbiriyle ikili oluşturan dört kümeye ayırmıştır. Araç, 16 kişilik tipi içeren dört farklı özellik çiftinden oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır:

**2.1.3.1.1. İçedönüklüğe karşı dışadönüklük.** Bu özellik çifti bireyin kendisi ve diğerleri olmak üzere iki tür ilgi biçimini içerir ve bireyin mental enerjisinin kaynağı üzerinde yoğunlaşır. İçedönük insanlar enerjilerini kendilerinden, dışadönükler ise diğer insanlardan alırlar.

**2.1.3.1.2. Duyulanıma karşı sezgisellik.** Bu özellik bireylerin bilgi işleme algılama biçimleri ile ilgilidir. Buna göre duyulanımcı kişiler bilgiyi beş duyu organlarıyla, sezgisel olanlar ise ilişkiler, hipotezler duygular ve ilk izlenimler gibi daha düşük düzeyde doğrudan algı yoluyla edinirler.

**2.1.3.1.3. Düşünmeye karşı duygulanım.** Bu kişilik tipi çiftinde kişinin bilgiyi aldıktan sonra karar vermek için kullandığı yargılama biçimi üzerinde durulur. Duygusal biçimi kullanan insanlar kendi içsel değerlerine bağlı kalarak duygusal zekâlarını kullanarak karar verirler. Düşünme biçimini kullananlar ise mantık ve oluşturdukları nesnel kriterler çerçevesinde karar verirler.

**2.1.3.1.4. Yargılamaya karşı algılama.** Kişinin karar vermeye ne kadar yavaş veya hızlı ulaştığı ile ilgili psikolojik tiplerdir. Yargılayıcı tip yapacağını bir an önce sonlandırma gereksinimi duyar. Bu nedenle var olan eldeki hazır bilgiyi kullanarak hızlıca sonuca ulaşmaya ve buna göre hareket etmeye çalışır. Algılama tipinde olanlar ise seçeneklerini açık tutmayı tercih ederler ve karar vermek için yeterli olduğunu düşündükleri bilgiyi elde edinceye kadar beklerler. Yargılama tipinde olanlar kesinlik netlikten; algılama tipinde olanlar ise belirsizlikten hoşlanırlar-zevk alırlar (Leonard ve Straus, 1997; akt. Çatalbaş, 2006).

**2.1.3.2. N. Parlette ve R.Rae'nin düşünme stilleri sınıflaması.** Parlette ve Rae (1993)'e (akt. Çatalbaş, 2006) göre farkında olunsa da olunmasa da, bütün insanlar belirli düşünme, soru sorma ve karar verme biçimleri tercih eder ve kullanırlar. Onlara göre, deneysel ve alan araştırmalarında 5 tür düşünme stili tanımlaması üzerinde durulmaktadır. Bazı insanlar kendilerinde bu stillerin her birinin belirli özelliklerini barındırarak hepsini, bazıları ise yoğun olarak bir veya ikisini kullanırlar. Parlette ve Rae bu düşünme stillerini aşağıdaki şekilde sınıflamışlardır.

**2.1.3.2.1. Sentezci (sentez yapan).** “Eleştiren, sorgulayan, entegre eden, süreç merkezli bir özelliğe sahip düşünme biçimidir. Sentezciler durumlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasında diğerlerinin bulamadığı ilişkiler bağlantılar kurarlar. Bu şekilde düşünenler güçlü bir zıtlıklar veya uçlar duyusuna sahiptirler, çünkü her plan için karşıt planlar geliştirirler ve farklı fikirleri yeni, yaratıcı kombinasyonlarla birbirleriyle ilişkilendirebilirler” (Çatalbaş, 2006, s. 33).

Çatalbaş'a (2006) göre “sentezci düşünenler konsensus veya uyuşma aramanın yerine diyalektik bir yaklaşım kullanırlar. Bu insanlar davranışlarına, çelişki yoluyla daha yaratıcı çözümler oluşturma düşüncesine dayandırılırlar. Gerçeği nasıl durumlarda, olgularda değil, bunlara verilen anlamda ararlar. Onlar güzelliğin gözleyen bakış açısında ve diğer kişinin algısının gerçek olduğuna inanırlar. Sentezciler konular, varsayımlar her yönüyle ortada ancak karmaşık olduğunda ve açıklanmaları gerektiğinde daha başarılı olurlar” (s. 33).

**2.1.3.2.2. İdealist.** Yeni düşüncelere açık, yenilikçi, özümleyici ve gereksinim merkezli bir düşünme tarzıdır. İdealistler gerçeği, yeni bilgileri var olanlarla olan benzerlikleri doğrultusunda özümseyerek (asimile ederek) bir bütün olarak yasarlar. Bu nedenle, idealistler diğer türden düşünenlerin açıkça fark edemediği ilişkilerin ve karşılıklı bağımlılıkların farkında olma eğilimindedirler. İnsanların idealist düşünme için güçlü nedenleri olduğunda, çok önemli bazı gerçekleri göz ardı edebilirler. Örneğin, para ile ilgili edinimlere çok az dikkat yöneltirler, yüksek gerçekçi olmayan amaçlar belirlerler veya herkesin sorunlarına çözüm getirecek geniş kapsamlı programlar planlarlar. İdealistler yüksek kişisel standartlara sahip olma ve ideal bir amaç belirlendiğinde fikir birliğinin her zaman olabileceğine inanma eğilimindedirler (Çatalbaş, 2006).

**2.1.3.2.3. Pragmatist.** Çatalbaş'a (2006) göre "Koşullara uyumlu, çıkarıcı ve eklektik bir düşünme biçimidir. Pragmatistler işleri azar azar, çıkarımsal yaklaşımlar kullanarak yapmaya çalışma eğilimindedirler. Gerçekler ve değerler onlar için eşit öneme sahiptir. Doğruluk değil çalışabilirlik onlar için önemlidir. Problemlerin uzun vadeli sonuçların gözardı ederek onları çözmek yerine onlarla uğraşmayı tercih ederler. Çıkar ve beklentilerinden çok az özveride bulunurlar. Genellikle taktik ve stratejiler formüle etme yeteneğine sahiptirler" (s. 35).

**2.1.3.2.4. Analist.** Öneri verici, mantıklı, bütüncül (holistik) ve metot merkezli bir yaklaşımdır. Analistler dünyayı yapılandırılmış, organize olmuş ve tahmin edilebilirler olarak görürler. Onlara göre, her şeyi en iyi şekilde yapmanın bir yolu olmalıdır. Analistler problemlerin ve kararların her zaman bir metot veya sistem sorunu olduğuna inanırlar ve bu nedenle de buluşlar veya sezgilerden çok prosedürler üzerinde dururlar. Analiz ve planlama yapmaktan hoşlanırlar. Metot, veriler ve yapı üzerinde yoğunlaştıklarından, karar verme sürecinde olabildiğince sistematik olurlar ve artı ve eksilerini dikkate alırlar (Çatalbaş, 2006).

**2.1.3.2.5. Realist (gerçekçi).** "Deneysel (ampirik), nesnel ve konu merkezli bir düşünme stilidir. Realistler tümevarımcıdır, gerçeği temelde gözlemlerine ve yaşantılarına dayanarak kavramaya çalışırlar. Bu iddiacı, eylem merkezli stil grup dinamiklerinin domine edilmesinde etkin bir yaklaşımdır ve çoğu yöneticiler bu düşünme kategorisinin özelliklerini gösterirler. Problemlere bir an önce çözüm getirme isteklerinden dolayı detaylara ve analiz yapmaya fazla yoğunlaşmazlar. Bu yönüyle pragmatistlere benzerler (Çatalbaş, 2006). "Dünyayı çoğunlukla yanlış olan yönleriyle görürler. Hızlıca ve güç kullanarak hareket ederler. Ancak bir kararın doğruluğunu onaylamak için de

konsensüse destek verirler. Eğer uzmanlar yeterince güven verici olurlarsa onlardan etkilenme eğilimine girerler” (Çatalbaş, 2006, s. 37).

**2.1.3.3. Bilişsel yaşantısal benlik teorisi.** Düşünme stilleri ile ilgili bir diğer önemli kuram, Bilişsel Yaşantısal Benlik Kuramıdır. Epstein ve Kirkpatrick (1992), Epstein ve Teglasi (1998) ve Klaycynski’e (1998) (akt. Duru, 2004) göre Bilişsel Yaşantısal Benlik Kuramı birbirlerinden bağımsız, fakat birbirleriyle etkileşim halinde olan iki tür bilgi işleme sistemi önerir: Yaşantısal-Sezgisel ve Rasyonel-Analitik Sistem. Bu teoride temelde duygulara dayalı olarak ortaya çıkan otomatik, sezgisel yaşantısal bir sistem ile bilgiyi nesnel olarak işleyen, bilinç ve derinlemesine düşünmeye dayalı rasyonel bir sistem karşılaştırılır. Çevre ve benlik hakkındaki yaşantısal ve rasyonel inançlar ve bunların ilişkileri, davranış farklı biçimlerde yönlendiren şemaları oluştururlar. “Yaşantısal bilgi işleme sistemindeki bilinç-dışılık şema teorisi ve farkındalık dışı bilgi işlemenin önemine değinen bilişsel bilimlerdeki araştırmalar ile uyumaktadır. Bilinçli karar verme ve bilişsel çaba, yüksek düzeyde dikkat kapasitesi gerektiren ve göreceli olarak daha fazla çaba ile işleyen bir süreçtir” (Erdoğan, 2008, ss. 17-18).

Rasyonel sistem, yerleşik mantık ve kural ve kanıtlarına bağlı bilgi işleme süreçleri ile ilişkilidir. Yaşantısal sistem, rasyonel sisteme göre daha temel ve otomatik bir süreçtir. Kurama göre, yaşantısal sistem, ayrıca geçmişe dönük tarihsel değerlendirme sürecini de içerir. Soyut sembollerden ziyade, somut yaşam durumları ile ilgili formları temsil eder. Bilinçli farkındalıktan ziyade otomatik olarak işler. Hızlı ve eylem yönelimli bir sistemdir. Bununla birlikte bilgi işlemesi, rasyonel sisteme göre sınırlıdır. Birey bu stilde motive olduğu zaman, düşünmenin mantıklı modlarına yönelebilir, bu durum yaşantısal sistemden analitik sisteme geçişi temsil eder (Epstein ve ark., 1992, 1996; akt. Duru, 2004). Rasyonel sistem bilinçli düzeydedir ve analitik, sözel ve duygulardan bağımsızdır. Yaşantısal sistem bilinçsiz, otomatik, sözel ve duygularla ilişkilidir. Rasyonel düşünme stili, oldukça ağır bir şekilde ego gücü, yaşantıya açıklık, bilinçlilik/duyarlılık (consciousness) ve bireyin kendi dünya hakkındaki baskın temel inançlarıyla doğru, nevrotiklik ve muhafazakârlıkla (conservation) ters ilişkilidir. Yaşantısal düşünme stili dışa dönüklük, yaşantıya açıklık, hem fikirlilik ile doğru, toleranssız olma ve kategorik düşünmeyle ters ilişkilidir (Pacini ve Epstein, 1999; akt. Duru, 2004). Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi’ne göre, insanlar bilgi işleme ve böylece çevrelerine uyum sağlama sürecinde rasyonel ve yaşantısal düşünme biçimlerini kullanma derecelerinde önemli bireysel farklılıklar gösterirler. Çevre ile uyum sürecinde, bu iki düşünme biçimi, birçok değişik davranış ile ilişkisi açısından önem kazanır. Örneğin, başa çıkma becerisi, uyum, cinsiyet farklılıkları, başarı ve kişiler arası ilişkiler bu

değişkenlerin bir kaçını oluşturur (Erdoğan, 2008). Yaşantısal sistem yüksek düzeyde uyum sağlayıcı (adaptive) kabul edildiği halde, günümüzün teknolojik olarak gelişmiş ve modern toplumuna uyumda yetersiz kalmaktadır. Derinlemesine düşünmeye dayalı analitik-rasyonel sisteme karşı, yaşantısal sistem bilgiyi otomatik, hızlı, somut, çağrışımsal ve bütüncül (holistik) olarak işleyen bir sezgisel sistemdir (Epstein ve ark., 1996; akt. Erdoğan, 2008).

#### **2.1.4. Düşünme Stilleri İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar**

*Sternberg ve Grigorenko* (1997) çalışmalarının amacı, Amerika’da Yale yaz okulu psikoloji programına katılan 199 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Veriler, Düşünme Stilleri Ölçeği ile toplanmıştır. Bulgular, yargı stili ile akademik performans arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

*Zhang ve Sternberg* (1998) tarafından yapılan çalışmada, Hong Kong Üniversitesinde okuyan 622 üniversite 1. sınıf öğrencisinin düşünme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Muhafazakar, içsel ve hiyerarşik stillerin ileri seviye başarı testiyle pozitif yönde ilişkili olurken; yaratıcılığı temel alan yasama ve liberal stiller ile grupla çalışmayı tercih eden dışsal stille negatif yönde korelasyon olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada ayrıca cinsiyet farklılığı da ortaya konmuştur. Erkek öğrencilerin akademik başarı puanlarının yargı stiliyle pozitif yönde korelasyonu bulunmuştur. Bu bulgulara göre, düşünme stillerinin akademik başarıyı yordayıcı bir gösterge olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat kız öğrencilerin yargı stiliyle akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

*Cano ve Hughes* (2000) “Öğrenme ve Düşünme Stilleri: Akademik başarı üzerindeki etkileri ve karşılıklı ilişkilerinin analizi” adlı çalışmalarında diğer çalışmaları destekleyen bir sonuca varmışlardır. Çalışma grubunda yer alan 210 üniversite öğrencisinin düşünme stilleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki araştırılmış ve stillerin akademik başarıya etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilere göre Marshall ve Merrit’in 1986’da geliştirdikleri ve 40 maddeden oluşan Öğrenme Stilleri Envanteri ile Sternberg -Wagner’in (1991) 105 maddelik düşünme stilleri ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca başarı puanlarının temini için öğrencilerin lise boyunca aldıkları notlar kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre her iki stil arasında ortalama bir düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Yapılan analizi sonucunda; öğrenci başarısının düşünme stiliyle ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Buna göre, akademik başarı ile içsel ve yürütmece düşünme stilleri arasında pozitif; yasama yürütme stili ile negatif yönde bir korelasyon bulunmuştur. Benzer

olarak, soyut deneyim öğrenme stili ile akademik başarı arasında da pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca akademik başarının öğrenme ve düşünme stillerinin birbirlerinden bağımsız olmadığını ve en iyi puanı alan öğrencilerin genellikle aynı şekilde düşündüklerini ve öğrendiklerini ortaya koymuştur. Buna göre, kurallara ve prosedürlere uymayı tercih eden yürütme düşünme stili ile kendi başına çalışmayı tercih eden içsel düşünme stili, yaratmayı, formüle etmeyi ve problem çözümlerine plan yapmayı tercih etmeyen düşünme stillerini ağırlıklı olarak kullanan öğrencilerin akademik başarılarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yasama stiliyle akademik başarı arasında negatif yönde korelasyon bulunmuştur.

*Verma* (2001) Hindistan'ın üç bölümündeki mesleki ve mesleki olmayan derslere ait 203 yükseköğretim öğrencisinin düşünme stillerindeki farklılıkları cinsiyet, kurs ve yaşanan yer değişkenlerini göz önüne alarak incelemiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Sternberg - Wagner Düşünme Stilleri Ölçeğiyle kullanılmıştır. Araştırmadaki bulgulara göre, mesleki olmayan derslerde öğrencilerin oligarşik ve anarşik stillerde daha yüksek puan aldıkları, mesleki derslerde öğrencilerin global stil puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur ve yapılan analizlerde cinsiyet, kurs türü ve yaşanan yerin belirli düşünme stillerine etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

*Zhang*, (2001a) "Ortaöğretim öğrencileri arasında düşünme stilleri önemli mi?" isimli makalesinde 399 Hong Kong ortaöğretim erkek okulu öğrencisinin (186 öğrenci 4. sınıf, 213 öğrenci 5. sınıf öğrencisi) düşünme stillerini demografik özellikler ve akademik başarılarını esas alarak incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sternberg - Wagner (1992) Düşünme Stilleri Ölçeği ve Sternberg'in (1985) bireylerin kendilerini rapor etmeye dayalı üçlü zekâ teorisini temel alan onlu likert tipi üçlü yetenek ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özellikleri (yaş, doğum sırası, sosyoekonomik statüsü) ve durumsal özellikleri (liderlik deneyimi, seyahat tecrübesi gibi) de kişisel bilgi formuyla alınmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarında yetenek testinin akademik başarıya pozitif katkısı olmamakla birlikte, başarı ile yetenek puanlarıyla negatif korelasyon saptanmıştır. Korelasyon katsayısı hesaplanarak düşünme stilleri çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaratıcı temelli düşünme stilleri ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci özellikleri incelendiğinde sadece yaş ile hiyerarşik stil kullanımı arasında negatif yönde bir korelasyon bulunmuştur. Bulgular, belirli düşünme stillerinin yaş, liderlik deneyimi, seyahat deneyimi ve birçok hobiyile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

*Zhang* (2001b) “Yeteneklerin ötesinde düşünme stilleri akademik başarıya etki eder mi?” isimli çalışmasında Çin’deki 215 ve Hong Hong’daki 209 üniversite öğrencisinin düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler Sternberg -Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği ile Sternberg’in (1985) insan zekâsının üçlü teorisine dayanan analitik, yaratıcı ve pratik yetenekleri ölçmeye dayalı ölçeği kullanılmıştır. Akademik başarı puanları, Hong Hong çalışma grubu için üniversite giriş puanları değerindeki ileri düzey seviye testi ile Çin çalışma grubu için öğrencilerin üniversite giriş puan ortalamaları alınmıştır.

Araştırma sonuçlara göre Amerikalı öğrencilerin yürütme düşünme stiline akademik başarı puanlarıyla pozitif yönde bir ilişki bulunduğu yönündedir. Çin örneğinde öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri yeteneklerden ne analitik ne de yaratıcı yeteneğin öğrenci başarısını yordamadığını göstermiştir. Düşünme stilleri ve akademik başarı açısından kültürel farklılıklar nedeniyle iki çalışma grubunda farklılıklar görülmüştür.

*Bernardo, Zhang ve Callueng* (2002) tarafından “Filipinli öğrencilerin düşünme stilleri ve akademik başarıları” adlı çalışmanın sonuçlarının da Hong Hong örneğindekiyle tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. 429 Filipinli üniversite öğrencisinden oluşan örneklem grubuna Sternberg ve Wagner’in (1992) Düşünme Stilleri Ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Madde analizi, ölçek korelasyonları ve faktör analizi sonuçları kuramdaki değerlerle tutarlı bulunmuştur. Ayrıca düşünme stilleri ile öğrencilerin başarı puan ortalamaları arasındaki korelasyon analizi, düşünme stillerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle, yargı stiline akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği; diğer çalışmaların aksine yürütme stili ile negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna varılmıştır. Genel olarak, uyumu, otoriteye saygıyı ve kurallara uymayı gerektiren stillerin akademik başarıyla pozitif yönde korelasyon oluşturduğu saptanmıştır.

Yukarıda özetlenen üç çalışma sonucunda, düşünme stillerinin akademik başarıda etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dahası farklı kültürel gruplar üzerinde de belirli düşünme stillerinin akademik başarıyla olan ilişkisinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Amerika’da üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrenciler üzerinde yürütülen ve Çin üniversitesi örneği dışındaki çalışmalar yürütme, muhafazakâr ve monarşik stiline, hiyerarşik stil kadar akademik başarıya olumlu yönde etkisi olduğu göstermektedir. Diğer yandan yaratıcılığa, yaratmaya yönelik olan yasama ve liberal stilleri ile akademik başarı arasında da negatif yönde bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Yargı düşünme stiline ise Hong Hong örneğindeki kız öğrenciler haricinde erkek öğrencilerde pozitif yönde korelasyon olduğu saptanmıştır.



*Zhang, (2005)* “Öğretimde düşünme stillerinin dengeli kullanımı öğrenci başarısını artırır mı?” Başlıklı çalışmada öğrencilerin başarısını arttırmada düşünme stillerinin dengeli kullanımının etkisi araştırılmıştır. İki deneysel çalışmadan meydana gelen makalede birinci örnekleme Şangay’daki bir üniversitede bilgisayar programında öğrenim gören 95 1. sınıf öğrencisi oluşturmuş ve uygulamacı olarak aynı üniversiteden fizik öğretmeni adaylarına Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı ve değerlendirme metotlarıyla ilgili bilgi verilmiştir. Öğrenciler dört farklı stil doğrultusunda eğitim görmüşlerdi. İlk deney grubunda muhafazakâr stil, ikinci deney grubunda yargı stili, üçüncü deney grubunda yürütme stili ve dördüncü deney grubunda üç stilin karışımını içeren 45 dakikalık “özel göreliliğin kuruluşu” isimli bir konu üzerine öğretim verilmiştir. Daha sonra öğrencilerden Düşünme Stilleri Ölçeğini (Sternberg - Wagner, 1992), Sternberg Üçlü Yetenek Testi (STAT) ve Standart Süreç Matris Testini (Raven, 1996) doldurmaları istenmiştir. Yapılan analizlere göre, üç stil karışımı içeren dersleri gören gruptaki öğrenciler toplam puanda yasama ve yürütme grubundakilere oranla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Genel olarak üç karışımı içeren eğitim gören öğrencilerden diğerlerine oranla daha yüksek puan almışlardır ve bu öğrenciler aynı zamanda yasama ve yürütme stillerini kullanmalarını gerektiren bölümlerde de diğerlerine oranla daha yüksek başarı göstermişlerdir. Aynı amaçla gerçekleştirilen ikinci çalışmada, Ekonomi ve İş yönetimi bölümünde öğrenim gören yine aynı üniversitenin 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Aynı süreç ikinci deney grubu öğrencileri için de uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucu yasama stili ile ders anlatılan öğrenci grubu yasama test maddelerinde diğerlerine oranla daha yüksek puan elde etmişlerdir. Bununla birlikte yasama stil ağırlıklı ders gören öğrenciler tüm testten diğerlerine oranla da daha yüksek puan almışlardır. İkinci çalışma, araştırmada cevabı aranan “dengeli bir stil kullanımı başarıyı artırıcı bir faktör olabilir” hipotezini desteklemiyor gibi görünse de her iki çalışmadan çıkarılacak sonuç stil öğretiminin öğrencinin öğrenmesinde farklılık yarattığıdır; bu sebeple öğretmenlerin stil konusunda daha duyarlı olmaları gerektiği önerilmektedir.

*Buluş (2005)* “İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Pamukkale üniversitesinde okuyan 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri profillerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak Sternberg-Wagner (1992) Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı puanları olarak önceki dönemlere ait not ortalamaları esas alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik ve psikososyal özellikleri de kişisel bilgi formuyla alınmıştır. Elde edilen veriler sonucunda örneklem genelinde, zihinsel benliğin yasama işlevi, hiyerarşik

biçimi, global düzeyi, dışsal alanı-konusu ve liberal eğilimi ortalaması daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akademik başarı ve düşünme stilleri ilişkisi göz önüne alındığında, örneklem genelinde yasama, dördüncü sınıflarda hiyerarşik düşünme stilleri ile akademik başarı arasında pozitif ilişkiler bulunurken, yine örneklem genelinde dışsal ve muhafazakar, birinci sınıflarda ise lokal ve muhafazakar düşünme stilleri ile akademik başarı arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin buldukları sınıfa (1. ve 4. sınıflar) göre, yasama düşünme stillerini kullanma düzeyleri açısından anlamlı derecede farklılaşma bulgulanmıştır.

Bu bulgular dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre yasama düşünme stilini daha çok ve dışsal düşünme stilini ise daha az kullandıklarını göstermektedir. Cinsiyet açısından yapılan analizlere göre, örneklem genelinde erkeklerin kızlara göre global, içsel ve muhafazakar; birinci sınıflarda erkeklerin yine global, içsel ve muhafazakar, kızların ise yürütme; dördüncü sınıflarda erkeklerin yine global ve yargısal düşünme stillerini daha çok kullandıklarını göstermiştir. Demokratik-hoşgörülü, koruyucu-kollayıcı, otoriter-baskıcı ve ilgisiz aile ortamlarını algılama biçimlerine göre düşünme stillerindeki farklılaşmalar incelendiğinde, sadece dördüncü sınıf öğrencilerinden aile ortamlarını koruyucu kollayıcı olarak algılayanların demokratik-hoşgörülü olarak algılayanlara göre dışsal düşünme stilini daha yüksek düzeyde kullandıklarını göstermiştir. Araştırmada yaş ile yasama ve hiyerarşik düşünme stilleri arasında pozitif ilişki varken lokal düşünme stili arasında ise negatif ilişkiler bulunmuştur. Diğer insanlara güvenme psikososyal değişkenine ilişkin olarak yapılan analizler sonucunda; “tamamen güvenirim” diyen öğrencilerin “hiç güvenmem” diyenlere göre daha yüksek dışsal düşünme stili ortalamasına sahip olduklarını göstermiştir.

Lise öğrencilerinin matematik başarıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi araştıran *Balgamış ve Baloğlu (2005)* “Lise öğrencilerinin matematik başarıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişki” adlı çalışmalarında, veri toplama aracı olarak Sünbül (2004) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik dersindeki başarı notları 1. yarıyıl sonu aldıkları karne notlarıyla belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Tokat ili merkez ve ilçelerine devam eden 216 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada en çok tercih edilen düşünme stili özerk (yasama), kuralcı (yürütme) ve yargılayıcı (yargı) düşünme stili iken öğrenciler tarafından en az tercih edilen düşünme stillerini gelenekçi (muhafazakâr), dışadönük (dışsal) ve kuralsız (anarşik) düşünme stilleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin matematik başarı puanları ile düşünme stilleri karşılaştırıldığında eşdeğerci (oligarşik),

kuralsız (anarşik) düşünme stili ve ayrıntıcı (lokal) düşünme stilinde istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Matematik başarısı daha iyi olan öğrenciler daha kuralcıdır. Benzer şekilde matematik notu daha yüksek olanların, düşük notu olanlara oranla oligarşik ve lokal düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir.

*Buluş* (2006) “Düşünme stilleri ölçeği’nin güvenilirliği ve geçerliği, akademik başarı ve öğretmen adayları özellikleri” adlı çalışmasını üç temel amaç doğrultusunda gerçekleştirmiştir. İlki, Sternberg’in Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramına dayanılarak geliştirilen Düşünme Stilleri Ölçeği’nin bir grup öğretmen adayı üzerinde geçerliğini araştırmak; ikincisi düşünme stilleri ile akademik başarı ilişkisini incelemek ve üçüncüsü de öğretmen adaylarına ilişkin cinsiyet, sınıf, bölüm ve algılanan ebeveyn stilleri gibi özellikler ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi test etmektir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 649 birinci (291) ve dördüncü (358) sınıf öğrencisi (245 erkek ve 403 kız) katılmıştır. Kuramda belirtilen 13 düşünme stilinden sadece ikisinin (anarşik ve muhafazakâr) akademik başarı ile ilişkili (negatif) olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin düşünme stillerinde daha yargısal, anarşik, global, içsel ve liberal oldukları tespit edilmiştir. 1. sınıf öğrencilerinin, son sınıf öğrencilerine oranla daha çok dışsal ve muhafazakâr stilleri tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, sosyal bilimlerdeki öğrencilerin çocuk gelişimi öğretmenlerine oranla daha çok global düşünme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Çalışma sonuçları, Düşünme Stilleri Ölçeği’nin Türkiye’de, öğretmen adaylarında düşünme stillerini ölçmede kullanılabilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermiştir. Bunlara ek olarak, araştırmada belirli düşünme stillerinin incelenen öğrenci özellikleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu da görülmüştür.

*Albaili* (2007) “Düşük, orta ve başarılı üniversite öğrencilerinin düşünme stillerindeki farklılıklar” isimli çalışmasında Birleşik Arap Emirliklerindeki 228 üniversite öğrencisinin düşünme stillerindeki farklılıkları incelemiştir. Veri toplama aracı olarak 65 maddelik Düşünme Stilleri Ölçeğinin Arap versiyonu kullanılmıştır. Bulgulara göre, başarı puanları düşük olan öğrencilerin yürütme, hiyerarşik, anarşik, lokal, muhafazakar ve içsel stillerinin de düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca ayrıştırıcı analiz sonuçlarına göre başarı puanları düşük öğrencilerle, başarı puanları yüksek öğrencileri ayırıcı en önemli ayırıcı faktörler arasında yürütme ve muhafazakâr stillerin oldukları ortaya konulmuştur. Başarı puanlarında orta ve yüksek öğrenciler arasında ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

*Zhang*, (2008) öğretmenlerin düşünme stilleri ile öğretme stillerinin uyumlu olup olmadığını araştırdığı “ Öğretmenlerin düşünme stilleri” adlı makalesinde, veri toplama aracı olarak Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı temeline dayanan gözden geçirilmiş

Düşünme stilleri Ölçeği (Sternberg-Wagner, 1992) ve Öğretimde Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Şangay'daki 194 lise ve üniversite öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilere göre, katılımcıların yaşı, cinsiyeti, okul deneyim süresi, okul seviyesi, akademik disiplin ve öğretilen ortalama sınıf mevcudu kontrol altına alındığında öğretmenlerin öğretim stillerinin düşünme stillerine bakılarak istatistiksel olarak tahmin edilebileceği saptanmıştır. Her düşünme stili istatistiksel olarak kısmi korelasyonla kendine uyan bir öğretim stiliyle eşleşmesine rağmen yürütme ve yargı stiline hiçbir öğretim stiliyle eşleşmemiş olduğu görülmektedir. Genel olarak, düşünme ve öğretim stillerinin birbirleriyle ilişkili fakat farklı yapılar olduğu belirtilmektedir.

*Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008)* “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması” isimli çalışmalarının amacı, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin düşünme stili profillerini incelemek ve akademik başarıları ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada, Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Buluş (2006) tarafından türkçeye uyarlanan “Düşünme Stilleri Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmış ve öğrencilerin lise diploma not ortalamaları ve ders başarı notları Eğitim Fakültesi Öğrenci İşlerinden temin edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının düşünme stillerinin anabilim dallarına, lise bölümlerine, sosyoekonomik düzeylere ve üniversite not ortalamalarına göre bazı farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Katılımcıların daha çok yasama, hiyerarşik, yürütme ve yargı düşünme stillerine sahip oldukları saptanmıştır. Sosyoekonomik düzeylerine göre öğrencilerin düşünme stili puanlarının içsel ve muhafazakâr düşünme stillerinde farklılaştığı; buna karşın düşünme stili puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında düşünme stili ile cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey ve akademik başarı arasında ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca bulgulara bakıldığında düşünme stillerinin öğrenme sürecinde, akademik başarı açısından önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu durum akademik başarıyı arttıran ve bu araştırmanın da diğer bir unsuru olan öğrenme stratejilerini ön plana çıkarmaktadır.

## 2.2. Öğrenme Stratejileri

Öğrenen kişinin, öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması gereği üzerinde duran bilişsel öğrenme kuramları bu alandaki çalışmalarını, son yıllarda öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır (Subaşı, 2000). Strateji kavramı bilişsel psikolojinin bir ürünüdür. Genel olarak bir kişinin bir göreve yaklaşımını, akademik ya da sosyal bir problemi bağımsız olarak nasıl çözdüğünü tanımlamak için kullanılır (Lenz, 1992). Öğrenme stratejileri ise alan yazında çoğunlukla bilişsel stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme stratejilerinin önemine ve yararlılığına ilişkin bir görüş birliği olmakla birlikte, belirli bir tanımlama ve sınıflama oluşturabilmek oldukça güçtür. Bu nedenle öğrenme stratejileri ile ilgili birçok tanım yer almaktadır (Güven, 2004). “Öğrenme stratejileri bireyin öğrenirken kullandığı ve onun kodlama sürecini etkileyen davranış ve düşünceler sistemidir” (Weinstein, 1986; akt. Sünbül, 1998, s. 18). Deshler ve Lenz (1989) ise, öğrenme stratejilerini bir konuyla ilgili performansı sergilerken öğrenciye yol gösteren bilişsel ve davranışsal öğeler olarak tanımlamaktadırlar (akt. Lenz, 1992). Weinstein ve Mayer’e (1986) göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme sürecini bilgi işleme modelinin, belleğe depolama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerine benzeterek bu doğrultuda beklenen davranış ya da düşüncelerin oluşması olarak tanımlamıştır. Örneğin öğrenen bir öğrenme durumunda kaygılarından kurtulmak için kendisiyle olumlu konuşmalar yapabilir, zihinsel imgeler oluşturabilir, okuduğu bir metni özetleyebilir ya da not alabilir. Tüm bu etkinlikler öğrenme stratejilerine örnektir. Bu tanımlardan öğrenme stratejilerinin öğrenenin öğrenirken ne düşünmesi ve ne yapması gerektiği konusunda ona zihinsel taktikler sağlamasıdır denilebilir.

Tanımların ortak özelliği ise hepsinin temelinde bilgiyi işleme modelindeki süreçlerin işleyişinin etkisi olduğu görülmektedir (Tay, 2002). Böyle düşünüldüğünde öğrenme stratejilerini; “öğrenenin bilgiyi duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe aktarmasını, kısa süreli belleğe gelen bilgiyi etkili olarak işlemesini, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transferini, uzun süreli bellekten geri getirmesini kolaylaştıran yollardır” şeklinde tanımlayabiliriz. Bilişsel psikologlar stratejileri bilişsel stratejiler ve yürütücü biliş stratejileri olmak üzere ikiye ayırırlar. Bilişsel stratejiler bilginin işlenmesi süreci iken, yürütücü biliş stratejileri ise bilişsel stratejilerin seçilmesi, kullanılması ve izlenmesi sürecidir (Lenz, 1992).

### 2.2.1. Öğrenme Stratejileri Konusunda Yapılan Diğer Sınıflamalar

Alan yazında öğrenme stratejileri başlığı altında ele alınan bu stratejiler, farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalar öğrencilerin öğrenmede izlediği yolları göz önüne alarak oluşturmuşlardır. Bu noktada geçmiş yıllarda yapılan sınıflamaları Güven'nin (2004) açıklamaları doğrultusunda aşağıdaki şekilde tablo haline getirilmiştir.

Tablo 2.2

#### Geçmiş Yıllardaki Öğrenme Stratejileri Sınıflamaları

Yıl	Yazar	Strateji Sınıflamaları	Açıklamalar
(1985)	O'Malley ve ötekiler	Bilişbilgisi Bilişsel Sosyo-Duyuşsal	Bireyin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisidir. Genellikle bilginin edinilmesi ve kullanılmasıyla ilgili zihinsel süreçler Sosyal etkinlik ortamları ve diğerleri ile ilişkileri sağlama
(1986)	Nisbet ve Shucksmith	Merkezi Makro Mikro	Merkezi stratejiler, stil öğrenme yaklaşımı Makro stratejiler, bilişbilgisiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler. Mikro stratejiler, yönetici süreçler.
(1986)	Derry ve Murphy	---	Maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri
(1988)	Levin	Anlama, Anımsama, Uygulama Dikkat, Kısa süreli bekte depolamayı arttırma, Kodlamayı güçlendirme, Geri getirmeyi kolaylaştırma, İzleme-yönetme	Ne, nasıl, ne zaman ve neden kavramlarına yönelik stratejiler
(1988)	Gagne		Altını çizme ve not tutma Yineleme, gruplama ve ana fikir çıkarma Özetleme, not tutma, bilgi haritası Benzetim, canlandırma ve soru sorma Soru sorma ve denetleme

Oluşturulan tabloya yönelik açıklamalar şu şekildedir:

**2.2.1.1. O'Malley ve ötekilerin strateji sınıflaması.** Stratejiyi 3 başlıkta ele almışlardır.

*2.2.1.1.1. Bilişbilgisi stratejileri.* Ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, kendini yönlendirme, ön hazırlık, kendini izleme ve kendini değerlendirme.

*2.2.1.1.2. Bilişsel stratejiler.* Yineleme, not tutma, çıkarımda bulunma, yeniden birleştirme, imgeleme, sunma, yapılaşdırma, anlamlandırma, aktarma ve sonuç çıkarma.

*2.2.1.1.3. Sosyo-duyuşsal stratejiler.* İşbirliğinde bulunma ve merakı gidermek için sorular sorma.

**2.2.1.2. Nisbet ve Shucksmith'in strateji sınıflaması.** Merkezi stratejiler, mikro stratejiler ve makro stratejiler olmak üzere 3 boyutta ele almışlardır.

*2.2.1.2.1. Merkezi stratejiler.* Bireyin kendisini keşfetmesine yönelik stratejileri ele almaktadır.

2.2.1.2.2. *Mikro stratejiler.* Konu, ünite, ders tasarlamak için kullanılır.

2.2.1.2.3. *Makro stratejiler.* Müfredat (öğretim programı) tasarlamak için kullanılır.

**2.2.1.3. Derry ve Murphy'in öğrenme stratejileri sınıflaması.** Derry ve Murphy göre öğrenme stratejileri öğrenenin öğrenme durumuyla ilgili olarak kullanabileceği şu stratejileri ele alır; maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri. Bu stratejiler zihinsel taktikleri kapsayıp öğeleri en iyi şekilde belleğe aktarmaya olanak sağlar.

**2.2.1.4. Levin'in öğrenme stratejisi sınıflaması.** Levin öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun “ne” ve “nasıl” öğrenmesi gerektiğini kapsadığını, bilişbilgisi boyutunun ise “ne zaman” ve “neden” kavramlarına yönelik olarak uygun bilişsel stratejilerin seçimi ve seçilen bilişsel stratejilerin yararlılığı ve etkililiğinin gözlenmesi işlemlerini kapsadığını belirlemiştir.

**2.2.1.5. Gagne'in öğrenme stratejisi sınıflaması.** Gagne sınıflamayı yaparken öğrencilerin bilgiyi en iyi şekilde işlemelerine olanak sağlayacak şekilde sınıflandırmıştır. Bu noktada sınıflamasını 5 ana başlıkta değerlendirmiştir bunlar:

2.2.1.5.1. *Dikkat stratejileri.* Anahtar sözcüklerin ya da temel görüşlerin altını çizme ve metin kenarına not alma gibi öğrenilecek bilginin üzerine dikkat çekmeyi sağlayan stratejiler.

2.2.1.5.2. *Kısa süreli belette depolamayı arttırma stratejileri.* Zihinsel yineleme, gruplama grafik çizme anahtar sözcük ya da ana fikirleri çıkarma ve ana ve alt başlıkları çıkarma stratejilerini içerir.

2.2.1.5.3. *Kodlamayı güçlendirme stratejileri.* Özetleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma, bilgiyi çizelgeleştirme, gibi stratejileri ele alır.

2.2.1.5.4. *Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri.* Benzetimler kurma, zihinde canlandırma, kendi kendine soru sorma gibi stratejileri içerir.

2.2.1.5.5. *İzleme-yönetme stratejileri.* Bireyin kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, kendi öğrenmesini etkili olarak sağlayan soru sorma ve kendi kendini denetlemesi gibi stratejilerdir.

**2.2.1.6. Weinstein ve Mayer'in Öğrenme Stratejileri Sınıflaması.** Çok değişik öğrenme stratejileri sınıflamaları olmasına karşılık, bu konudaki çalışmalara temel oluşturan sınıflamanın Weinstein ve Mayer tarafından yapılan sınıflama olduğu söylenebilir. Weinstein ve Mayer (1986) (akt. Güven, 2004) bu konuda 8 gruptan oluşan bir sınıflama yapmışlardır. Bu öğrenme stratejileri şöyle adlandırılmıştır.

Tablo 2.3

*Weinstein ve Mayer'in Öğrenme Stratejileri Sınıflaması*

Yıl (1986)	Stratejiler
	Temel yineleme stratejileri
	Karmaşık yineleme stratejileri
	Temel anlamlandırma stratejileri
	Karmaşık anlamlandırma stratejileri
	Temel örgütlenme stratejileri
	Karmaşık örgütlenme stratejileri
	Anlamayı izleme stratejileri
	Duyuşsal stratejiler

Bu sınıflama kimi araştırmacılar tarafından da temel ve karmaşık stratejiler birleştirilerek ele alınmıştır (Özer, 1988; Demirel, 1993; Weinstein, 1988; akt. Güven, 2004). Buna göre stratejiler yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak beşli biçimde sınıflandırılmıştır. Eldeki araştırmada da bu sınıflama esas alınmıştır.

Tablo 2.4

*Özer, Demirel ve Weinstein'e göre Öğrenme Stratejileri Sınıflaması*

Stratejiler	Açıklamalar
Yineleme stratejileri	Bilgilerin tekrarlanması, okuma ve kodlama
Anlamlandırma stratejileri	İlişkilendirme, dönüştürme ve özetleme
Örgütlenme stratejileri	Düzenleme, bağ kurma ve sıralama
Anlamayı izleme stratejileri	Denetleme, düzenleme ve yürütme
Duyuşsal stratejiler	Dikkati odaklama, yoğunlaşmayı sürdürme ve kendini güdüleme

Güven, (2004) yararlanılarak oluşturulmuştur.

Söz konusu boyutlara ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

*2.2.1.6.1. Yineleme stratejileri.* Yeni karşılaşılan bilgileri tekrarlayarak kısa süreli bellek ile uzun süreli bellek arasında bir bağlantı kurarak bilginin kodlanmasını sağlayan stratejilerdir (Selçuk, 2007). Bu strateji, bir metin ya da anlatımdaki belirli ifadeleri tekrar etme, okuma, sözel bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme, yazılı bir metindeki konu cümlelerini ve ayrıntıları tanımlama gibi süreçleri içermektedir (Demirel, 2007).

*2.2.1.6.2. Anlamlandırma Stratejileri.* Öğrencilerin yeni bilgiyi daha önce öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2001). Bir paragrafı okuyup özetleme, sınıfta öğrendiklerini kendi sözcükleri ile not alma, yeni gelen bilgiler hakkında görsel imaj oluşturma, içeriğin geçmiş yaşantılarla ilişkilendirilmesi, zihinsel imge oluşturma, başka sözcüklerle anlatma, sözel bilgileri çizelge, şekil, grafik gibi başka biçimlere dönüştürme, benzetim yaratma, not alma, soru yanıtlama, özetleme gibi stratejiler anlamlandırma stratejileri arasında yer almaktadır (Özer, 2001; Akman ve Erden, 2007).



2.2.1.6.3. *Örgütlenme Stratejileri.* Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Örgütlenme stratejileri, anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan stratejilerdir. Anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri, bilgiler arasında içsel ve dışsal bağlar kurma olanağı sağlamaktadır. Örgütlenme stratejileri, materyalde verilen değişik örnekler arasında ortak özellikleri gruplamak, verilen sözcükleri anlam bütünlüğünü göz önüne alarak sıralamak ve karmaşık bir şeyi yeniden düzenlemek amacıyla kullanılmaktadır. Temel öğreneler için kullanılan en basit örgütlenme stratejisi kümelenmedir (Özer, 1998; Güven, 2004).

2.2.1.6.4. *Anlamayı izleme stratejileri.* Öğrencilerin öğrenmeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri etkinlikleri denetlemelerini temel alan stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini belirleyip düzenlemesine yürütmesine ve denetlemesine yardımcı olur (Özer, 1998). Anlamayı izleme, bir öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmasını, bu amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaşmada kullandığı stratejileri belirlemesini kapsamaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986). Eğer öğrenciler, öğrenme sürecindeki gelişimleri üzerinde etkili bir denetim kurmazlarsa, anlamadıkları konuları anladıklarını düşünebilirler. Anlamayı izleme öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmasını gerektirir. Bu nedenle, anlamayı izlemede bilişbilgisi stratejileri kullanılabilir (Özer, 1998). Bilişsel stratejiler; tekrarlama, düzenleme, çıkarımda bulunma, özetleme, sonuç çıkarma, imgeleme, aktarma ve genişletme stratejilerinden oluşurken; üstbilişsel stratejiler grubuna ise seçici dikkat, planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri girmektedir (O'Malley & Chamot, 1990). Üst bilişsel stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini belirleyip düzenlemesine, yürütmesine ve denetlemesine yardımcı olmaktadır (Özer, 2001). Üstbiliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma veya nasıl öğrendiğini bilmedir. Üstbilişsel stratejiler bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisini işe koştığı stratejilerdir (Senemoğlu, 2010).

2.2.1.6.5. *Duyuşsal Stratejiler.* Öğrenmede ortaya çıkan güdüsel ve duyusal engelleri kaldırmaya yardımcı olan stratejiler duyuşsal stratejilerdir (Subaşı, 2002). Dışarıdan gelen ve öğrenmeyi engelleme olasılığı bulunan her türlü uyarıcılara karşı uyanık olma, dikkati odaklama, yoğunlaşmayı sürdürme, kendini güdüleme, dışsal dikkat dağıtıcıları gidermek üzere çalışacak sessiz bir yer seçme, çalışmanın gereksiz yere uzamaması için öncelikli konuları belirleme, başarısız olma korkusunu ya da kaygısını gidermek üzere kendi kendine olumlu pekiştirmede bulunma ve çalışma için ayrılacak zamanları etkili olarak

kullanabilmek üzere bir zaman çizelgesi oluşturma duyuşsal stratejilere girmektedir (Witrock, 1986).

### 2.2.2. Öğrenme Stratejileriyle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

*Loranger* (1994) çalışmasında, başarılı ve başarısız lise öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve çalışma stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda başarılı ve başarısız öğrencilerin farklı çalışma ve öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Bu çalışmada başarılı öğrenciler konunun amacını belirleme, öğrenmeyi planlama, geçmiş bilgileri harekete geçirme, ilişkili-ilişkisiz bilgileri birbirinden ayırt etme, özetleme ve not tutma etkinliklerinde başarısız öğrencilere göre daha etkin oldukları ortaya çıkmıştır.

*Doğan*'ın (2002b) yaptığı araştırmada, soru-yanıt ilişkisi ve resim çizme stratejisinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma, 2000-2001 öğretim yılı Güz döneminde Karamahmet İlköğretim Okulu ve Ahmet Uyar İlköğretim Okulu 105 dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 154 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda soru-yanıt ilişkisi ve resim çizme stratejileri uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine göre daha anlamlı düzeyde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

*Baykan, Naçar ve Mazıcioğlu'un* (2007) çalışmasında, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve başarılarına etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma 155 Tıp Fakültesi Dönem bir öğrencisi üzerinde yürütülmüş, tanımlayıcı tipte bir çalışmadır. Çalışmada anket yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin %53,5'i ders çalışırken kendi ders notlarını tercih ettiklerini söylemişlerdir. Planlı çalışan öğrenciler %32,3'ünü oluşturur ve bu öğrencilerin not ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okurken veya dersi dinlerken önemli bilgilerin altını çizen ve not alan öğrencilerin not ortalamaları anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Bir önceki dersin notlarını gözden geçirerek derse giren, soru sormak üzere önceden soru hazırlayan, derste anlamadığı noktaları soran ve derste sorulan sorulara cevap vermeye çalışan öğrenciler istatistiksel olarak daha başarılı bulunmuşlardır. Araştırmada öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmadıklarını ve araştırma yapmadan sadece ders notlarından çalıştıkları bulunmuştur.

*Dikbaş ve Kaf'ın* (2008) “Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi” adlı çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisini araştırmaktır. Araştırma deneysel

araştırma modellerinden tek grup ön test - son test modelinde tasarlanmıştır. Araştırma, Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından birinde gerçekleştirilmiştir. Veriler öğrenme stratejileri anketi, akademik başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı, derse karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

*Şahin ve Uyar (2010)* “Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları” adlı çalışmalarının amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek ve akademik başarılarının öğrenme stratejilerine göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 1. sınıfta öğrenimini sürdüren toplam 103 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden ve öğrencilerin akademik başarılarını gösteren 2010-2011 Güz Dönemi ortak derslerinin dönem sonu notlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %41’i tekrar, %23’ü anlamlandırma, %20’si dikkat, %8’i üst bilişsel, %6’sı duyuşsal ve %2’si hatırlama stratejilerini kullanmaktadır. Ayrıca analiz sonuçları öğrencilerin akademik başarılarının kullandıkları öğrenme stratejilerine göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir.

*Aydın (2011)* araştırmasının amacı, ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini, farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Manisa ilinin Turgutlu ilçesindeki liselerde öğrenim gören 298 öğrenci katılmıştır. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Toy (2007) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde en çok “örgütlenme stratejilerini” en az ise “planlama stratejilerini” kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin coğrafya dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri “cinsiyet” ve “öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

*Yücel ve Taşdemir (2012)* çalışmalarında, Fen ve teknoloji derslerinde, temelde öğrencilerin, daha sonrasında öğretmenlerin öğrenme stratejilerini bilmeleri, farkındalıkları ve bu süreçleri özümseyip kendilerine uyarlamaları ile “daha iyi nasıl öğrenebiliriz?” sorusuna da büyük ölçüde cevap bulunabilmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılı Yozgat ili Sorgun ilçesi ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Ders olarak “5. sınıf Fen ve Teknoloji” dersi seçilmiş ve çalışma 6 haftayı kapsamıştır. Öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için

Öztürk (1995) tarafından geliştirilen “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi problem çözümlerinde kullandıkları öğrenme stratejileri hem kendi hem de araştırmacı gözlemleri sonucunda belirlenmiş ve öğrenme stratejileri ile bazı değişkenler arası ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup, çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgularına göre, öğrencilerin kendi görüşleri sonucunda; hatırlama, biliş, dikkat, anlamlandırma ve zihne yerleştirme stratejilerini her zaman kullanırken, tekrar stratejilerini sıklıkla ve duyuşsal stratejileri ara sıra kullanmaktadırlar. Araştırmacı gözlemlerine göre belirlenen ise; dikkat stratejileri, biliş stratejileri, tekrar stratejileri öğrencilerin en fazla kullanılan stratejiler iken anlamlandırma stratejileri en az kullanılmaktadır. Öğrenci ve araştırmacı gözlemleri sonucunda ortaya konulan öğrenme stratejileri karşılaştırıldığında, belirlenen her bir öğrenme stratejisi ve genel ortalamalar arasında herhangi bir ilişki saptanamamıştır. Bu sonuç öğrencilerin görüşleri ile belirlenen öğrenme stratejileri ve araştırmacı gözlemleri sonucu belirlenen öğrenme stratejilerinin bir birini desteklemediğini göstermektedir.

*Ghafournia* (2014) çalışmasında, öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin seçimi ve kullanılma sıklığı ile okuma başarısıyla ilişki araştırılmıştır. Araştırmada Mashhad üniversitesinin İngilizce kursunda öğrenim gören BA seviyesinde 307 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmada dil öğrenmek için mükemmel bir etki gösteren okuma çalışmalarının kolaylaştırmak için öğrencilerin öğrenme stratejilerine daha çok meyilli oldukları ve bunun da okuma başarısını geliştirdiği sunucuna varılmıştır.

*Chen* (2014) çalışmasında, öğrenme stratejilerinin kullanımında yaşın etkisi araştırılıp, farklı eğitim seviyesinde olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasındaki farklar araştırılmıştır. Araştırmada istatistikler öğrenme stratejilerinin kullanımı ile grupların yaşları arasında önemli bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, araştırma sosyal ve işlevsel stratejilerin daha çok vurgulandığı ve olası bir şekilde yaşa bağlı olarak arttığı göstermektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem/ çalışma grubu, veri toplama aracı ve teknikleri, veri toplama yöntemi ve süreci, verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

### 3.1. Araştırma Deseni

Düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ilişkiisel tarama modelinden (Karasar, 1998) yararlanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli, katılımcıların düşünme stilleri ile öğrenme stratejilerini belirlemek ve arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olarak kullanılmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırma evrenini 2014-2015 öğretim yılında Denizli ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumları oluşturmuştur. Örneklemini ise bu kurumlardan rastlantısal olarak seçilen 5 farklı türdeki okulun (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi) 11. sınıflarında öğrenim gören 389 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara ait bilgiler tablo 3.1'de sunulmuştur. Çalışmada sadece 11. sınıfların yer alma nedeni araştırmanın sınırlılıklar kısmında anlatılmıştır.

Tablo 3.1

*Çalışma grubunda yer alan öğrenci sayıları*

Okul Türü	Kadın	Erkek	Toplam
Anadolu Lisesi	58	43	101
Fen Lisesi	39	25	64
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	59	33	92
Endüstri Meslek Lisesi	0	67	67
Sosyal Bilimler Lisesi	41	24	65
Toplam	197	192	389

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için iki tür veri toplanmasına gereksinim vardır. İlk veri Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı'nın öngörülleri doğrultusunda, Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen, Türkçe güvenilirlik çalışmaları Buluş (2006) tarafından yapılan Düşünme Stilleri Ölçeği ile toplanmıştır. Söz konusu ölçeğin madde sayısı 65, alpha geçerlik katsayısı ise 0.81 olarak belirlenmiştir. İkinci veri ise Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan sınıflandırmanın temel alındığı ve Güven (2008) tarafından

geliştirilen Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır. Söz konusu ölçeğin madde sayısı 39, Alpha geçerlik katsayısı ise 0.88 olarak belirlenmiştir.

Güvenirlğe ilişkin olarak bu çalışmadan elde edilen veriler de şu şekildedir: Düşünme Stilleri Ölçeği'ne ait alpha geçerlik katsayısı ise 0.96 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt ölçeğinin güvenirlık katsayıları ise tablo 3.2'de verilmiştir

Tablo 3.2

*Düşünme stilleri alt ölçeklerinin güvenirlık katsayıları*

<b>Düşünme stilleri</b>	<b>Güvenirlık katsayıları</b>
Yasama	.87
Yürütme	.83
Yargı	.86
Monarşik	.74
Hiyerarşik	.84
Oligarşik	.78
Anarşik	.81
Global	.80
Lokal	.81
İçsel	.82
Dışsal	.83
Liberal	.85
Muhafazakar	.86

Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği'ne ait alpha geçerlik katsayısı 0.91'dir. Ölçeğin alt ölçeğinin güvenirlık katsayıları ise tablo 3.3'de verilmiştir. .

Tablo 3.3

*Öğrenme stratejileri alt ölçeklerinin güvenirlık katsayıları*

<b>Strateji</b>	<b>Güvenirlık katsayısı</b>
Yineleme stratejisi	.66
Anlamlandırma stratejisi	.74
Örgütlenme stratejisi	.75
Anlamayı izleme stratejisi	.75
Duyuşsal stratejiler	.61

### 3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları, 2014-2015 öğretim yılında Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınarak il merkezindeki liselerde uygulanmıştır. Ardından anketin uygulanacağı liselerden randevu alınarak anketlerin ne zaman uygulanabileceği konusu görüşülmüştür. Kararlaştırılan zamanlarda, ilgili liselere gidilerek bizzat araştırmacının kendisi tarafından öğrencilere gerekli görülen açıklamalar yapılarak öğrencilerin anketleri doldurmaları sağlanmıştır. Ölçekleri nasıl dolduracaklarına dair yönerge okunmuştur. Uygulama aşaması 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyıl

dönemi boyunca sürmüştür. Envanterler, öğrencilere birarada sunulmuştur. Birinci bölümünde Öğrenme Stratejileri Ölçeği (39 madde), ikinci bölümünde Düşünme Stilleri Ölçeği yer almıştır (65 madde).

### 3.5. Verilerin Analizi

Bilgi toplama aracının “Düşünme Stilleri Ölçeği” ile “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” bölümlerine ilişkin verilerle farklı işlemler gerçekleştirileceği için ayrı dosyalara alınmıştır. Ayrıca, Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği’ ne ilişkin verilerin bilgisayara girilmesinde ölçekte olumlu olarak düzenlenmiş 38 maddenin her biri için *bana tamamen uygun* seçeneğine 5, *bana oldukça uygun* seçeneğine 4, *bana biraz uygun* seçeneğine 3, *bana pek uygun değil* seçeneğine 2, *bana hiç uygun değil* seçeneğine 1 puan verilmesi; bunların dışında kalan 1 olumsuz madde (34) için de ters puanlama yapılması yolu benimsenmiştir.

On birinci sınıf öğrencilerinin bilgi toplama aracına verdikleri yanıtlar, araştırmanın amacına yönelik soruların yanıtlanmasına uygun biçimde çözümlenmiştir. Bunun için, 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile öğrenme stratejilerini öğrendikleri kaynakların belirlenmesinde “sayı ve yüzde”lerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin düşünme stilleri ile öğrenme stratejilerini belirlenmesinde “aritmetik ortalama ve standart sapma” kullanılmıştır. Bunların yanı sıra, 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ikili küme karşılaştırmalarından “t testi”nden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans çözümlemesi testinden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağının bulunması amacıyla “Tukey HSD testi”nden yararlanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen gruplarda (Anne-Baba eğitim durumu) tek yönlü analiz yerine Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Ayrıca düşünme stili ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ise korelasyon analiziyle sınanmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlemelerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmada verileri istatistiksel çözümlemeleri bilgisayarda SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar tablolara yerleştirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stillerini kullanma düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini bulmak için düşünme stilleri puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

#### 11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stillerini Kullanma Durumları

Düşünme Stilleri		N	$\bar{X}$	Ss
I. Tip	Yasama	389	23.88	7.829
	Liberal	389	22.23	7.135
	Global	389	21.40	6.769
	Yargı	389	22.51	7.417
	Hiyerarşik	389	22.28	7.320
II. Tip	Lokal	389	20.13	6.789
	Monarşik	389	21.69	6.558
	Muhafazakâr	389	19.87	7.627
	Yürütme	389	23.35	7.162
III. Tip	Anarşik	389	20.34	6.991
	Oligarşik	389	20.66	6.764
	İçsel	389	22.21	7.119
	Dışsal	389	21.36	7.128

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 11. sınıf öğrencilerinin sırasıyla en çok kendi kurallarını oluşturmayı ve yaptıkları işlerde kendilerine özgü olmayı seven yasama düşünme stilini ( $\bar{X}=23.88$ ); kendi kurallarına ya da diğerlerinin talimatlarına uymayı seven ve kendisine söylenenleri yapan yürütme düşünme stilini ( $\bar{X}=23.35$ ); değerlendirme, yargılama, karşılaştırmayı seven yargı düşünme stilini ( $\bar{X}=22.51$ ) tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra işlerini geleneksel yollarla yapmayı seven muhafazakar düşünme stilini ( $\bar{X}=19.87$ ); detaylara önem veren lokal düşünme stilini ( $\bar{X}=20.13$ ); işlerin öncelik sırasını belirlemede güçlük çeken oligarşik düşünme stilini ( $\bar{X}=20.66$ ); problemlere rastgele bir yaklaşım sergileyen anarşik düşünme stilini ( $\bar{X}=20.34$ ) en az tercih ettikleri görülmektedir.

Bu durum 11. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık, analiz, karşılaştırma ve planlama gerektiren etkinliklerde yer almayı tercih ettiklerinin; işlerini ya da görevlerini prosedürlere bağlı kalmadan yapmayı sevdiklerinin göstergesi olabilir. Ayrıca bu dönemde çocuk benliğini bulma ve ortaya çıkarma çabası içerisinde olduğu için, bu davranışlar ergenliğe özgü olabilir. Stenberg’e (1997) göre yaratıcılık temelli stiller olan Yasama, Hiyerarşik ve



Yargı düşünme stilleri için en uygun öğretim metotları düşünmeye dayalı sorgulama, sokratik tartışma ve proje çalışmalarıdır.

Eldeki araştırma bulgusu Çubukçu, (2004a); Buluş, (2005); Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, (2008); Dinçer, (2009); Balgamış ve Baloğlu, (2005) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri cinsiyete, öğrenim görülen alana, okul türüne ve anne babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

##### 4.2.1. Cinsiyet ve Düşünme Stili

On birinci sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

##### 11. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Düşünme Stillerini Kullanma Durumları

Düşünme stili	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	
I. Tıp	Yasama	Kız	197	25.46	7.69	4.114	.000**
		Erkek	192	22.26	7.65		
	Liberal	Kız	197	22.53	7.24	.837	.403
		Erkek	192	21.93	7.02		
	Global	Kız	197	21.48	6.82	.232	.817
		Erkek	192	21.32	6.73		
Yargı	Kız	197	23.22	7.42	1.903	.058	
	Erkek	192	21.79	7.35			
Hiyerarşik	Kız	197	23.57	7.42	3.576	.000**	
	Erkek	192	20.95	6.98			
Lokal	Kız	197	20.32	7.12	.555	.579	
	Erkek	192	19.94	6.43			
II. Tıp	Monarşik	Kız	197	22.26	6.57	1.733	.084
		Erkek	192	21.11	6.50		
	Muhafazakâr	Kız	197	19.19	7.90	-1.782	.075
		Erkek	192	20.57	7.28		
Yürütme	Kız	197	24.58	6.94	3.469	.001**	
	Erkek	192	22.09	7.17			
III. Tıp	Anarşik	Kız	197	20.61	6.77	.763	.446
		Erkek	192	20.07	7.21		
	Oligarşik	Kız	197	20.59	6.77	-.197	.844
		Erkek	192	20.73	6.76		
	İçsel	Kız	197	23.25	6.91	2.949	.003**
		Erkek	192	21.14	7.18		
Dışsal	Kız	197	21.74	7.29	1.047	.296	
	Erkek	192	20.98	6.94			

\*\*  $p < .01$

Tablo 4.2 incelendiğinde 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde, bu farklılığın yasama, hiyerarşik, yürütme ve içsel stil tercihlerinde kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin yasama ( $\bar{X}=25.46$ ), hiyerarşik ( $\bar{X}=23.57$ ), yürütme ( $\bar{X}=24.58$ ) ve içsel ( $\bar{X}=23.25$ ) stil puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sternberg'in (1997) Zihinsel Benlik-Yönetimi kuramında öngördüğü gibi, düşünme stil tercihlerinin kızlar ve erkekler arasında farklılaştığı yönündeki bulguya ek olarak, geçmişte yapılan bazı araştırmalarda "Cilliers ve Sternberg, (2001) kızların erkek öğrencilere oranla yürütme stilini tercih ettiklerini bulmuşlardır. Armstrong, (2000) çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha analitik düşünme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur" (akt. Dinçer, 2009, s. 90). Bu bulgular mevcut araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca Dinçer'e (2009) göre düşünme stillerinin sosyal çevreden bağımsız olmadığı aksine kültürden etkilenmesi, ataerkil bir toplum yapısına sahip olunması, doğduklarından itibaren erkeklerin ve kızların daha farklı yetiştirilmeleri cinsiyete göre düşünme stillerinde karşılaşılan farklılıkları ortaya çıkarmış olabilir.

Bunların dışında bazı araştırmalarda erkeklerin lehine sonuçlanmıştır. Bunlar; Sternberg ve Zhang, (2001) erkeklerin yargı stilinde kızlara oranla yüksek puan aldıklarını; Wu ve Zhang, (1999) erkek öğrencilerin liberal ve monarşik stil puanlarının kızlara oranla yüksek olduğunu, Buluş, (2005) örneklem genelinde erkeklerin kızlara göre daha global, içsel ve muhafazakar; Buluş, (2006) erkeklerin kızlara göre daha yargısal, anarşik, global, içsel ve liberal; Fer, (2005b) erkek öğrencilerin monarşik ve muhafazakar stil puanlarının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Benzer şekilde Sünbül, (2004) erkeklerin daha anarşik, içsel ve muhafazakar düşünme stillerini tercih ettiklerini saptamıştır.

Elde edilen araştırma bulguları Çubukçu, (2004b) tarafından yapılan cinsiyetin düşünme stilleri üzerinde farklılık yaratmadığına dair çalışma sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında belirtilen öngörülenleri destekler niteliktedir. Düşünme stillerinin cinsiyete göre farklı dağılım göstermesi seçilen düşünme stilinin sosyal çevreden ve kültürden etkilendiğini göstermektedir.

#### **4.2.2. Öğrenim Görülen Alan ve Düşünme Stili**

Araştırmanın diğer bir alt problemi, "11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri lisede öğrenim gördükleri alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"

şeklinde ifade edilmiştir. 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin lisede öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3

*11. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alana Göre Düşünme Stillerini Kullanma Durumları*

Düşünme stili	Alan	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Yasama	Sayısal	226	24.93	7.566	7.505	.001*
	Eşit Ağırlık	96	23.52	8.838		
	Diğer	67	20.82	6.269		
Liberal	Sayısal	226	23.14	6.877	4.412	.013*
	Eşit Ağırlık	96	20.91	8.226		
	Diğer	67	21.09	5.825		
I. Tip Global	Sayısal	226	21.64	6.896	.864	.422
	Eşit Ağırlık	96	21.54	7.177		
	Diğer	67	20.42	5.644		
Yargı	Sayısal	226	23.64	7.201	6.605	.002*
	Eşit Ağırlık	96	21.29	8.268		
	Diğer	67	20.48	6.128		
Hiyerarşik	Sayısal	226	23.25	7.079	5.321	.005
	Eşit Ağırlık	96	21.40	8.290		
	Diğer	67	20.27	6.064		
Lokal	Sayısal	226	20.15	6.812	.021	.980
	Eşit Ağırlık	96	20.20	7.474		
	Diğer	67	19.99	5.685		
II. Tip Monarşik	Sayısal	226	22.33	6.288	2.618	.074
	Eşit Ağırlık	96	20.96	7.239		
	Diğer	67	20.60	6.262		
Muhafazakâr	Sayısal	226	19.66	7.706	.627	.535
	Eşit Ağırlık	96	19.71	8.389		
	Diğer	67	20.82	6.093		
Yürütme	Sayısal	226	24.55	6.776	12.672	.000*
	Eşit Ağırlık	96	23.07	7.712		
	Diğer	67	19.70	6.394		
Anarşik	Sayısal	226	20.77	6.641	1.203	.302
	Eşit Ağırlık	96	20.05	7.875		
	Diğer	67	19.33	6.776		
III. Tip Oligarşik	Sayısal	226	20.56	6.492	.152	.859
	Eşit Ağırlık	96	20.60	7.553		
	Diğer	67	21.07	6.554		
İçsel	Sayısal	226	23.48	6.686	11.363	.000*
	Eşit Ağırlık	96	21.43	8.052		
	Diğer	67	19.04	5.971		
Dışsal	Sayısal	226	21.96	7.034	2.139	.119
	Eşit Ağırlık	96	20.88	7.882		
	Diğer	67	20.06	6.110		

\*  $p < .05$

Tablo 4.3 incelendiğinde sayısal alan öğrencilerinin en fazla yasama, yürütme ve yargı düşünme stillerini; Türkçe-Matematik alanı öğrencilerinin yasama, yürütme ve global düşünme stillerini; diğer alan öğrencilerinin ise yargı, liberal ve oligarşik düşünme stillerini

tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte sıklıkla kullanılan düşünme stili puan ortalamalarının 11. sınıf öğrencilerinin alanları bakımından birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tablonun geneline bakıldığında, sayısal alanında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, matematik öğretiminin muhakeme gücünü desteklediği yönünde açıklanabilir.

Muhafazakâr düşünme stilinin üç bölüm içinde de en az tercih edilen stil olduğu görülmektedir. Bu durumun iki temel sebebinden birinin düşünme stillerinin sosyal çevreden etkilenmesi diğeri ise öğretmen adaylarının yeniçağın gerektirdiği Türk eğitim sisteminin geleneksellikten ve kalıplardan çok yaratıcılığa önem veren anlayışı benimsemesinin getirisi olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar bu yönüyle Dinçer, (2009) çalışmasındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Ayrıca bu araştırmada 11. sınıf öğrencilerinin alanları sayısal, sözel, eşit ağırlık ve diğer (Endüstri Meslek Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimlerde farklı branşlarda öğrenim gören öğrenciler) alanlar olarak belirlenmesine karşılık mevcut veriler içerisinde sözel bölümde öğrenim gören öğrenciler yer almamaktadır. Bu durum veri elde etme sürecinde bazı verilerin uygun olmayıp iptal edilmesiyle açıklanabilir.

On birinci sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaştığı ve bu farklılığın yasama ( $F=7.505, p<.005; p=.001$ ), liberal ( $F=4.412, p<.005; p=.013$ ), yargı ( $F=6.605, p<.005; p=.002$ ), yürütme ( $F=12.672, p<.005; p=.000$ ) ve içsel ( $F=11.363, p<.005; p=.000$ ) düşünme stilinde olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi yapılmış olup sonuçları Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4

*11. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alana Göre Düşünme Stillerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları*

Ölçek	Alan	Sayısal	Eşit Ağırlık	Diğer
Yasama	Sayısal	---	1.41	4.11*
	Eşit Ağırlık	-1.41	---	2.70
	Diğer	-4.11*	-2.70	---
Liberal	Sayısal	---	2.23*	2.04
	Eşit Ağırlık	-2.23*	---	-.183
	Diğer	-2.04	.183	---
Yargı	Sayısal	---	2.34*	3.16*
	Eşit Ağırlık	-2.34*	---	.81
	Diğer	-3.16*	-.81	---
Yürütme	Sayısal	---	1.48	4.85*
	Eşit Ağırlık	-1.48	---	3.37*
	Diğer	-4.85*	-3.37*	---
İçsel	Sayısal	---	2.05*	4.43*
	Eşit Ağırlık	-2.05*	---	2.38
	Diğer	-4.43*	-2.38	---

Yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, yasama düşünme stilinde, sayısal-diğer alanlarında sayısal lehine, liberal düşünme stili ve yargı düşünme stillerinde, sayısal- Türkçe Matematik alanlarında sayısal lehinde, yürütme düşünme stillerinde, Türkçe-Matematik ile diğer alanlarında, Türkçe-Matematik lehinde iken sayısal-diğer alanlarında sayısal lehinde, içsel düşünme stillerinde, sayısal- diğer alanlarında sayısal alan lehinde görülmektedir.

Bu durum sayısal alanında okuyan 11. sınıf öğrencilerinin yasama düşünme stilleri ile yargı düşünme stillerini diğer alanlara göre daha yoğun kullandıkları şeklinde yorumlanabilirken, yürütme düşünme stillerini hem sayısal alanı öğrencileri hem de Türkçe-Matematik öğrencilerinin diğer alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

#### 4.2.3. Okul Türü ve Düşünme Stili

Araştırmanın diğer alt problemi, “11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. 11. Sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve bulgular Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5

#### 11. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Düşünme Stilleri Kullanma Durumları

Düşünme stili	Okul türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Yasama	Anadolu Lisesi	101	24.40	7.864	4.960	.001*
	Fen Lisesi	64	24.92	8.222		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	25.76	6.775		
	Endüstri Meslek Lisesi	67	20.82	6.269		
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	22.52	9.187		
Liberal	Anadolu Lisesi	101	22.07	7.171	2.200	.068
	Fen Lisesi	64	23.34	7.192		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	23.48	6.690		
	Endüstri Meslek Lisesi	67	21.09	5.825		
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	20.82	8.472		
Global	Anadolu Lisesi	101	20.59	7.171	3.338	.011*
	Fen Lisesi	64	20.61	6.955		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	23.55	6.365		
	Endüstri Meslek Lisesi	67	20.42	5.644		
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	21.42	7.071		
Yargı	Anadolu Lisesi	101	22.83	7.736	3.813	.005
	Fen Lisesi	64	23.95	7.074		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	23.92	7.047		
	Endüstri Meslek Lisesi	67	20.48	6.128		
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	20.71	8.289		
Hiyerarşik	Anadolu Lisesi	101	22.13	7.511	2.685	.031*
	Fen Lisesi	64	23.06	7.021		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	23.84	7.045		
	Endüstri Meslek Lisesi	67	20.27	6.064		
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	21.60	8.415		

Tablo 4.5 (Devamı)

Düşünme stili	Okul türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	
II. Tip	Lokal	Anadolu Lisesi	101	20.14	7.244	.265	.900
	Fen Lisesi	64	19.48	6.824			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	20.30	6.741			
	Endüstri Meslek Lisesi	67	19.99	5685			
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	20.66	7.272			
	Monarşik	Anadolu Lisesi	101	21.40	6.642	2.061	.085
	Fen Lisesi	64	22.20	6.698			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	23.12	5.741			
	Endüstri Meslek Lisesi	67	20.60	6.262			
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	20.75	7.404			
	Muhafazakâr	Anadolu Lisesi	101	19.36	7.363	.771	.545
	Fen Lisesi	64	19.06	8.096			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	20.55	7.927			
	Endüstri Meslek Lisesi	67	20.82	6.093			
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	19.52	8.544			
	Yürütme	Anadolu Lisesi	101	24.49	7.132	7.491	.000*
	Fen Lisesi	64	23.98	7.816			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	25.16	5.622			
	Endüstri Meslek Lisesi	67	19.70	6.394			
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	22.17	7.859			
Anarşik	Anadolu Lisesi	101	20.11	7.274	1.279	.278	
Fen Lisesi	64	20.19	7.337				
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	21.68	5.924				
Endüstri Meslek Lisesi	67	19.33	6.776				
Sosyal Bilimler Lisesi	65	20.00	7.712				
III. Tip	Oligarşik	Anadolu Lisesi	101	20.06	6.770	.676	.609
	Fen Lisesi	64	20.19	6.787			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	21.47	5.971			
	Endüstri Meslek Lisesi	67	21.07	6.554			
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	20.49	7.965			
	İçsel	Anadolu Lisesi	101	22.01	7.224	7.292	.000*
	Fen Lisesi	64	22.72	6.902			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	24.89	6084			
	Endüstri Meslek Lisesi	67	19.04	5971			
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	21.48	8.229			
Dışsal	Anadolu Lisesi	101	21.07	6.460	1.637	.164	
Fen Lisesi	64	21.77	7.704				
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	22.75	7.080				
Endüstri Meslek Lisesi	67	20.06	6.110				
Sosyal Bilimler Lisesi	65	20.80	8.335				

\*  $p < .05$

Tablo 4.5 incelendiğinde, farklı okullarda okuyan 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stil puan ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri arasında okul türü değişkenine göre yasama düşünme stili puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 25.76 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinde olduğu saptamıştır. Bu puanı sırasıyla 24.92 ile Fen Lisesi, 24.40 ile Anadolu Lisesi, 22.52 ile Sosyal Bilimler Lisesi ve 20.82 ile Endüstri Meslek Lisesinde okuyan öğrenciler takip etmektedir.

Liberal düşünme stili puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 23.48 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Fen Lisesi öğrencileri ise 23.34 ile bu ortalamaya yakın bir değer almıştır. Sonrasında sırasıyla 22.07 ile Anadolu Lisesi öğrencileri, 21.09 ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri, 20.82 ile Sosyal Bilimler Lisesi gelmektedir.

Global düşünme stili puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 23.55 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 21.42 ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri, 20.61 ile Fen Lisesi öğrencileri, 20.59 ile Anadolu Lisesi öğrencileri ve 20.42 ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri takip etmektedir.

Yargı düşünme stili puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamaya 23.95 ile Fen Lisesi öğrencilerinin ulaştığı görülürken; en düşük ortalamaya 20.48 ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Daha sonra 23.92 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri, 22.83 ile Anadolu Lisesi öğrencileri son olarak 20.71 ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri yer almaktadır.

Hiyerarşik düşünme stili puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinde olduğu görülmektedir. Bunu, 23.06 ile Fen Lisesi öğrencileri, 22.13 ile Anadolu Lisesi öğrencileri, 21.60 ile Sosyal Bilimler Lisesi ve 20.27 ile Endüstri Meslek Lisesi takip etmektedir.

Lokal düşünme stili puan ortalamalarına bakıldığında ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte en yüksek ortalama 20.66 ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinde görülürken, en düşük ortalama 19.48 ile Fen Lisesi öğrencilerindedir.

Monarşik düşünme stili puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 23.12 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla 22.20 ile Fen Lisesi öğrencileri, 21.40 ile Anadolu Lisesi öğrencileri, 20.75 ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri, 20.60 ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri takip etmiştir.

Muhafazakâr düşünme stili puan ortalamasına göre en yüksek ortalamaya 20.82 ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri sahiptir. Diğer ortalamalar da mevcut oranlamaya yakın olmakla birlikte sırasıyla 20.55 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri, 19.52 ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri, 19.36 ile Anadolu Lisesi öğrencileri, 19.06 ile Fen Lisesi öğrencileri gelmektedir.

Yürütme düşünme stili puan ortalamasına göre en yüksek ortalamaya 25.16 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri sahip olmuştur. Bunu sırasıyla, 24.49 ile Anadolu Lisesi öğrencileri, 23.98 ile Fen Lisesi öğrencileri, 22.17 ile Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri, 19.70 ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri takip etmektedir.

Anarşik düşünme stili puan ortalamasına göre en yüksek ortalamaya 21.68 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Diğer ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte en düşük ortalamaya 19.33 ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri sahip olmuştur.

Oligarşik düşünme stili puan ortalamasına göre en yüksek ortalamaya 21.47 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri sahipken en düşük ortalamaya 20.06 ile Anadolu Lisesi öğrencileri sahip olduğu tespit edilmiştir.

İçsel düşünme stili puan ortalamasına göre yasama, liberal, monarşik, yürütme, anarşik ve oligarşik düşünme stillerinde olduğu gibi en yüksek ortalamaya 24.89 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin sahip olduğu görülürken; 19.04 ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri en az ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Dışsal düşünme stillerinde yine en yüksek ortalamaya 22.75 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla 21.77 ile Fen Lisesi öğrencileri, 21.07 ile Anadolu Lisesi öğrencileri, 20.80 ile Sosyal Bilimler Lisesi ve 20.06 ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri takip etmektedir.

Tablo 4.5'te 11. sınıf öğrencilerinin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlemesi sonucunda yasama, global, hiyerarşik, yürütme ve içsel düşünme stilleri alt ölçeklerinden elde edilen  $F$  değerleri (sırasıyla 4.960, 3.338, 2.685, 7.491, 7.292) .05 anlamlılık düzeyinde  $F$  tablo değerinden büyük bulunmuştur. Bu değerler, farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin yasama, global, hiyerarşik, yürütme ve içsel düşünme stillerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucun da elde edilen değerler Tablo 4.6'da verilmiştir.



Tablo 4. 6

*11. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Düşünme Stilllerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları*

Ölçek	Okul Türü	Anadolu Lisesi	Fen lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Endüstri Meslek Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi
Yasama	Anadolu Lisesi	---	-.52	-1.36	3.57*	1.87
	Fen Lisesi	.52	---	-.83	4.10*	2.39
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1.36	.83	---	4.94*	3.23
	Endüstri Meslek Lisesi	-3.57*	-4.10*	-4.94*	---	-1.70
	Sosyal Bilimler Lisesi	-1.87	-2.39	-3.23	1.70	---
	Anadolu Lisesi	---	-.015	-2.96*	.17	-.82
Global	Fen Lisesi	.015	---	-2.94	19	-.80
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2.96*	2.94	---	3.13*	2.13
	Endüstri meslek Lisesi	-.176	-.19	-3.13*	---	-.99
	Sosyal bilimler Lisesi	.82	.80	-2.13	.99	---
	Anadolu Lisesi	---	-.93	-1.70	1.86	.52
	Fen Lisesi	.93	---	-.77	2.79	1.46
Hiyerarşik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1.70	.77	---	3.56*	2.23
	Endüstri Meslek Lisesi	-1.86	-2.79	-3.56*	---	-1.33
	Sosyal Bilimler Lisesi	-.52	-1.46	-2.23	1.33	---
	Anadolu Lisesi	---	.50	-.67	4.784*	2.31
	Fen Lisesi	-.50	---	-1.17	4.283*	1.81
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	.67	1,17	---	5.462*	2.99
Yürütme	Endüstri Meslek Lisesi	-4.78*	-4.28*	-5.46*	---	-2.46
	Sosyal Bilimler Lisesi	-2.31	-1.81	-2.99	2.46	---
	Anadolu Lisesi	---	-.70	-2.88*	2.96	.53
	Fen Lisesi	.70	---	-2.17	3.67*	1.24
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2.88*	2.17	---	5.84*	3.41*
	Endüstri Meslek Lisesi	-2.96	-3.67*	-5.84*	---	-2.42
İçsel	Sosyal Bilimler Lisesi	-.53	-1.24	-3.41*	2.43	---

Tablo 4.6 incelendiğinde yasama düşünme stilleri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın Anadolu, Fen, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Bu fark Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Buna göre, Anadolu, Fen, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim öğrenciler yasama düşünme stilini Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Hiyerarşik düşünme stili alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. Bu fark Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri lehinedir. Buna göre

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler hiyerarşik düşünme stilini Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha yoğun kullandığı söylenebilir.

Global düşünme stili alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. Bu fark Anadolu Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesine göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi lehindedir. Buna göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin global düşünme stilini Anadolu Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha yoğun kullandığı söylenebilir.

İçsel düşünme stili alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu, Endüstri Meslek ve Sosyal Bilimler Lisesi arasında olduğu görülmektedir. Bu fark Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesine göre Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi lehindedir. Buna göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin içsel düşünme stilini Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerine göre daha yoğun kullandığı söylenebilir.

Yürütme düşünme stili alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın Anadolu ve Fen Lisesi ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri arasındadır. Bu fark Anadolu Lisesi öğrencileri ve Fen Lisesi öğrencileri lehindedir. Buna göre Anadolu Lisesi öğrencileri ve Fen Lisesi öğrencileri yürütme düşünme stilini Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha yoğun kullandığı söylenebilir.

Tablo 4.6'de yer alan sonuçlara göre, 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri tercih nedenleri arasında yer alan okul türüne göre anlamlı farklıklar mevcuttur. Bu farklılığın düşünme stillerine göre yasama yürütme hiyerarşik global ve içsel stillerinde en belirgin olduğu okul, Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri ile diğer okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, okul yönetiminin ve öğretmenlerin tutumunun öğrencilerin düşünme stillerini etkilediği yönünde açıklanabilir.

#### **4.2.4. Anne- Babanın Eğitim Durumu ve Düşünme Stili**

On birinci sınıf öğrencilerinin düşünme stillerini tercih etmelerinde etkili olan yasama, liberal, global, yargı, hiyerarşik, lokal, monarşik, muhafazakar, yürütme, anarşik ve oligarşik düşünme stilleri faktörlerinin anne ve babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7

11. Sınıf Öğrencilerinin Anne- Baba Eğitim Durumlarına Göre Düşünme Stillerini Kullanma Durumları

Düşünme stili	Anne-Babanın Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	Sd.	$\chi^2$	p	
Yasama	Anne	İlkokul	168	179,60	4	7,265	,123
		Ortaokul	31	198,98			
		Lise	97	199,07			
		Lisans	88	215,74			
	Baba	Lisansüstü	5	243,70	4	5,703	,222
		İlkokul	119	176,31			
		Ortaokul	45	193,44			
		Lise	89	208,82			
	Anne	Lisans	125	201,03	4	3,608	,462
		Lisansüstü	11	223,18			
		İlkokul	168	187,05			
		Ortaokul	31	201,76			
Liberal	Anne	Lise	97	210,23	4	6,929	,140
		Lisans	88	188,80			
		Lisansüstü	5	233,90			
		İlkokul	119	180,86			
	Baba	Ortaokul	45	220,23	4	6,842	,144
		Lise	89	185,72			
		Lisans	125	202,16			
		Lisansüstü	11	238,55			
	Anne	İlkokul	168	202,90	4	6,535	,163
		Ortaokul	31	174,47			
		Lise	97	208,71			
		Lisans	88	173,85			
Global	Anne	Lisansüstü	5	163,00	4	4,429	,351
		İlkokul	119	189,73			
		Ortaokul	45	202,21			
		Lise	97	192,13			
	Baba	Lisans	88	214,02	4	5,464	,243
		Lisansüstü	5	207,40			
		İlkokul	119	183,52			
		Ortaokul	45	177,11			
	Anne	Lise	89	194,44	4	2,130	,712
		Lisans	125	210,05			
		Lisansüstü	11	225,91			
		İlkokul	168	187,82			
Yargı	Anne	Ortaokul	31	193,79	4	3,069	,546
		Lise	97	195,58			
		Lisans	88	206,43			
		Lisansüstü	5	231,40			
	Baba	İlkokul	119	183,32	4	3,069	,546
		Ortaokul	45	197,18			
		Lise	89	198,22			
		Lisans	125	199,39			
	Anne	Lisansüstü	11	236,50	4	3,069	,546
		İlkokul	168	187,82			
		Ortaokul	31	193,79			
		Lise	97	195,58			
Baba	Lisans	88	206,43	4	3,069	,546	
	Lisansüstü	5	231,40				
	İlkokul	119	183,32				
	Ortaokul	45	197,18				
Anne	Lise	89	198,22	4	3,069	,546	
	Lisans	125	199,39				
	Lisansüstü	11	236,50				
	İlkokul	168	187,82				

Tablo 4.7 (Devamı)

Düşünme stili	Anne-Babanın Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	Sd.	$\chi^2$	p				
II. Tip	Lokal	İlkokul	168	195,39	4	3,667	,453			
		Ortaokul	31	193,89						
		Lise	97	198,76						
		Lisans	88	195,88						
		Lisansüstü	5	100,40						
		İlkokul	119	191,49						
	Monarşik	Baba	Ortaokul	45	224,12	4	5,154	,272		
			Lise	89	200,11					
			Lisans	125	187,59					
		Lisansüstü	11	156,64						
		Anne	İlkokul	168	190,52					
			Ortaokul	31	194,85					
	Lise		97	198,29						
	Muhafazakâr	Baba	Lisans	88	198,05	4	1,790	,774		
			Lisansüstü	5	228,80					
			İlkokul	119	187,71					
		Anne	Ortaokul	45	198,92					
			Lise	89	197,08					
			Lisans	125	196,09					
	Yürütme	Baba	Lisansüstü	11	228,55	4	4,827	,306		
			İlkokul	168	201,88					
			Ortaokul	31	182,82					
		Anne	Lise	97	196,52					
			Lisans	88	185,64					
Lisansüstü			5	174,50						
Anarşik	Baba	İlkokul	119	198,02	4	5,205	,267			
		Ortaokul	45	225,61						
		Lise	89	194,46						
	Anne	Lisans	125	184,66						
		Lisansüstü	11	158,95						
		İlkokul	168	184,17						
III. Tip	Anarşik	Ortaokul	31	180,50	4	3,086	,544			
		Lise	97	201,43						
		Lisans	88	211,72						
		Lisansüstü	5	229,80						
		Baba	İlkokul	119				179,14		
			Ortaokul	45				192,71		
Lise	89		193,67							
Anarşik	Baba	Lisans	125	211,82	4	3,866	,424			
		Lisansüstü	11	195,55						
		İlkokul	168	188,65						
	Anne	Ortaokul	31	205,65						
		Lise	97	198,96						
		Lisans	88	202,75						
Anarşik	Baba	Lisansüstü	5	128,90	4	3,866	,424			
		İlkokul	119	188,50						
		Ortaokul	45	214,16						
Anarşik	Baba	Lise	89	187,09				4	3,866	,424
		Lisans	125	203,02						
		Lisansüstü	11	159,82						

Tablo 4.7 (Devamı)

Düşünme stili	Anne-Babanın Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	Sd.	$\chi^2$	p	
III. Tıp	Oligarşik	İlkokul	168	191,77	4	,883	,927
		Ortaokul	31	204,23			
		Lise	97	198,21			
		Lisans	88	192,53			
		Lisansüstü	5	227,30			
		İlkokul	119	198,86			
	Baba	Ortaokul	45	184,83	4	2,828	,587
		Lise	89	201,40			
		Lisans	125	194,67			
		Lisansüstü	11	146,77			
		İlkokul	168	190,41			
		Ortaokul	31	190,16			
	Anne	Lise	97	198,11	4	1,200	,878
		Lisans	88	199,78			
		Lisansüstü	5	234,80			
		İlkokul	119	177,07			
		Ortaokul	45	205,03			
		Lise	89	202,76			
	Baba	Lisans	125	202,96			
		Lisansüstü	11	194,68			
		İlkokul	168	187,81			
		Ortaokul	31	214,24			
		Lise	97	210,63	4	5,934	,204
		Anne	Lisans	88			
Lisansüstü	5		250,10				
İlkokul	119		186,16				
Ortaokul	45		208,21				
Lise	89		187,65	4			
Baba	Lisans		125		200,96		
	Lisansüstü	11	228,27				

Tablo 4.7 incelendiğinde 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri tercih nedenleri arasında yer alan etkilenme faktörü olan anne ve babanın eğitim durumuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ). İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da, sıra ortalamaları karşılaştırıldığında düşünme stillerinin anne ve babanın eğitim düzeyleri açısından farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Örneğin; oligarşik stilde anne eğitim düzeyi açısından en düşük ortalama ilkökul mezuniyeti ile ( $\bar{X}=191,77$ ) iken baba eğitim düzeyi açısından lisansüstü ( $\bar{X}=146,77$ ) derecesindedir. Öte yandan yasama, muhafazakâr ve liberal stilde en düşük ve en yüksek ortalamalar anne-baba eğitim düzeyi açısından paralellik göstermektedir.

On birinci sınıf lise öğrencilerinin yasama düşünme stili ile liberal düşünme stillerini kullanma durumlarının anne ve baba eğitim düzeyleri ile olan ilişkisine bakıldığında, annesi ve babası lisansüstü mezunu olan çocukların yasama ve liberal düşünme stillerinde diğer öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Global düşünme stili alt boyutunda anne ve babası lise mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yargı düşünme stili alt boyutunda annesi lisans, babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Hiyerarşik düşünme stili alt boyutunda anne ve babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Lokal düşünme stili alt boyutunda annesi lise ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Monarşik düşünme stili alt boyutunda anne ve babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Muhafazakâr düşünme stili alt boyutunda anne ilkokul baba ortaokul mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Yürütme düşünme stili alt boyutunda anne lisansüstü baba lisans mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Anarşik düşünme stili alt boyutunda anne ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Oligarşik düşünme stili alt boyutunda anne lisansüstü baba lise mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. İçsel düşünme stili alt boyutunda anne lisansüstü baba ortaokul mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Son olarak dışsal düşünme stilinde anne ve baba lisansüstü olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

### **4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada yanıtı aranan üçüncü soru, “11. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğudur”. Bunu belirlemek amacıyla 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları bulunmuştur. 11. sınıf öğrencilerinin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

*11. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları*

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Yineleme Stratejileri	389	14.45	4.456
Anlamlandırma Stratejileri	389	28.22	7.236
Örgütlenme Stratejileri	389	19.90	5.474
Anlamayı İzleme stratejileri	389	22.65	6.410
Duyuşsal Stratejiler	389	14.80	4.345

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, 11. sınıf öğrencileri öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinde farklı puan ortalamalarına sahiptir. Buna göre, öğrenciler anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinde 28.22 puan ortalaması ile en yüksek puanı elde etmişlerdir. Öğrenciler anlamlandırma stratejilerinden sonra en yüksek puan ortalamasını anlamayı izleme stratejilerinden elde edilmişlerdir. 11. sınıf öğrencilerinin bu ölçekteki puan ortalaması 22.65 olarak hesaplanmıştır. Bu stratejiden sonra en çok kullanılan strateji puan 19.90 ortalama ile örgütlenme stratejisidir. 11. sınıf öğrencilerinin bu stratejiden sonra en çok kullandıkları strateji 14.80 ortalama ile duyuşsal stratejilerdir. Bununla birlikte, 11. sınıf öğrencilerinin diğer stratejilere göre daha az kullandıkları strateji puan ortalaması 14.45 olarak hesaplanan yineleme stratejisidir. 11. sınıf öğrencileri anlamlandırma stratejileri ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken örgütlenme stratejileri, duyuşsal stratejiler ve yineleme stratejilerini daha az kullanmaktadır. Bu bulgular kimi araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Güven (2004), araştırmasında orta öğretim öğrencilerinin en çok anlamlandırma stratejileri (%41) ile anlamayı izleme stratejilerini (%34), en az ise yineleme ve örgütlenme stratejiler (%23) olarak bulmuştur. Bu bulgular, bu çalışmada bulunan anlamlandırma stratejilerinin daha çok ve örgütlenme stratejilerinin daha az kullanıldığı bulgularını desteklemektedir.

Farklı eğitim düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda da bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Güven’e (2004) göre Weinstein ve Mayer (1979) tarafından yapılan çalışmada, anlamlandırma stratejilerinin farklı eğitim düzeylerinde (yüksek lisans öğrencilerinin %83’ü, lisans öğrencilerinin %41’i, lise öğrencilerinin %27’si ve ortaokul mezunlarının %24’ü) sıklıkla kullanıldığı, yineleme stratejilerinin ise yüksek lisans ve lise öğrencileri tarafından daha az kullanıldığı, lise ve ortaokul mezunu öğrencilerin ise bu stratejileri sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, çalışmada bulunan anlamlandırma stratejilerinin daha çok, yineleme stratejilerinin daha az kullanıldığı bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Sonuç olarak, anlamlandırma stratejileri ile anlamayı izleme stratejilerinin 11. sınıf öğrencileri tarafından yoğun olarak kullanılan öğrenme stratejileri olduğu söylenebilir. Bu

stratejilerin daha yoğun tercih edilmesinin nedeni, 11. sınıf öğrencilerinin kendi öğrenme çalışmalarını düzenleyebilecek olgunluk ve yeterlik düzeyine ulaşmış olmalarına dayandırılabilir.

#### 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “11. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri cinsiyete, öğrenim görülen alana, okul türüne ve anne babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu amaçla, önce öğrencilerin öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin alt ölçekleri olan yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Ardından bulunan puan ortalamaları birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testinden ve tek yönlü varyans çözümlemesinden yararlanılmıştır. Ayrıca, karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi kullanılmıştır.

##### 4.4.1. Cinsiyet ve Öğrenme Stratejisi

Çalışmanın dördüncü alt problemine ilişkin ilk olarak, 11. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyete göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bunun için, 11. Sınıf öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğindeki her bir alt ölçeğe ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre çözümlenmesi yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9

##### 11. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss
Yineleme Stratejileri	Kız	197	13.23	4.151
	Erkek	192	15.69	4.424
Anlamlandırma Stratejileri	Kız	197	26.21	6.692
	Erkek	192	30.27	7.213
Örgütleme Stratejileri	Kız	197	18.58	5.418
	Erkek	192	21.25	5.206
Anlamayı İzleme stratejileri	Kız	197	20.82	5.869
	Erkek	192	24.53	6.414
Duyuşsal Stratejiler	Kız	197	13.72	4.187
	Erkek	192	15.92	4.232

Tablo 4.9’deki değerler incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, erkek öğrenciler alt ölçeklerin tümünde kız öğrencilerden daha yüksek puan



ortalamaları elde etmişlerdir. Bununla birlikte, kız ve erkek öğrencilerin yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarının belirgin bir biçimde farklı olduğu görülmüştür.

Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10

*11. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar*

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yineleme Stratejileri	Kız	197	13.23	4.151	5.655	.000*
	Erkek	192	15.69	4.424		
Anlamlandırma Stratejileri	Kız	197	26.21	6.692	5.753	.000*
	Erkek	192	30.27	7.213		
Örgütlenme Stratejileri	Kız	197	18.58	5.418	4.956	.000*
	Erkek	192	21.25	5.206		
Anlamayı İzleme stratejileri	Kız	197	20.82	5.869	5.944	.000*
	Erkek	192	24.53	6.414		
Duyuşsal Stratejiler	Kız	197	13.72	4.187	5.144	.000*
	Erkek	192	15.92	4.232		

\* $p < .05$

Tablo 4.10’daki değerlere göre kız ve erkek öğrencilerin yineleme stratejileri, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejileri kız öğrencilere göre daha çok kullandıkları söylenebilir. Örgütlenme stratejilerinde ise kızların erkeklere göre daha çok kullandıkları görülmektedir.

Güven’e (2004) göre “farklı eğitim basamaklarında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kolony tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı farklar olduğu belirtilmiştir” (s. 123). Bu farklar daha çok kız öğrencilerin stratejilerini erkek öğrencilere göre daha yoğun olarak kullandıklarına yönelik iken, bu çalışmada 11. sınıf erkek öğrencileri ile kız öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Özellikle erkek öğrenciler yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme, örgütlenme ve duyuşsal stratejileri kız öğrencilere göre daha yoğun kullanmaktadır. Buna dayanarak öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği söylenebilir.

#### 4.4.2. Öğrenim Görülen Alan ve Öğrenme Stratejisi

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin ikinci olarak, 11. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının alanlarına göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bunun için, 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim gördükleri alanlara göre varyans çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

#### 11. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alana Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

Ölçek	Alan	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Yineleme Stratejileri	Sayısal	226	13.96	4.301	3.961	.020*
	Eşit Ağırlık	96	14.77	4.993		
	Diğer	67	15.62	3.926		
Anlamlandırma Stratejileri	Sayısal	226	27.03	6.781	8.735	.000*
	Eşit Ağırlık	96	29.16	7.992		
	Diğer	67	30.88	6.767		
Örgütlenme Stratejileri	Sayısal	226	19.62	5.291	2.840	.060
	Eşit Ağırlık	96	19.54	6.198		
	Diğer	67	21.34	4.778		
Anlamayı İzleme stratejileri	Sayısal	226	21.69	6.173	11.166	.000*
	Eşit Ağırlık	96	22.70	6.730		
	Diğer	67	25.80	5.763		
Duyuşsal Stratejiler	Sayısal	226	14.40	4.633	3.270	.039*
	Eşit Ağırlık	96	15.00	4.070		
	Diğer	67	15.91	3.484		

\* $p < .05$

Tablo 4.11’deki değerler incelendiğinde, 11. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Diğer eğitim alanında öğrenim gören öğrenciler, yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme, örgütlenme ve duyuşsal stratejiler bakımından en yüksek puan ortalamalarını sağlamışlardır. Buna karşın Sayısal alanında öğrenim gören öğrenciler yineleme, anlamlandırma ve duyuşsal stratejilerde, Türkçe-Matematik alanında öğrenim gören öğrenciler ise örgütlenme stratejisinde en düşük puan ortalamalarını elde etmişlerdir.

Tabo 4.11’de görüldüğü üzere farklı alanlarda öğrenim göre 11. sınıf öğrencilerinin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlemesi sonucunda yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen  $F$  değerleri (sırasıyla 3.961, 8.735, 3,270 ve 11.166) .05 anlamlılık düzeyinde  $F$  tablo değerinden büyük bulunmuştur. Bu değerler, farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna

karşılık, yapılan varyans çözümlemesi sonucunda örgütsel stratejiler alt ölçeğinden elde edilen  $F$  değerlerinin (2.840) .05 anlamlılık düzeyinde  $F$  tablo değerinden daha küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, 11. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre örgütlenme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilere ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.12

*11. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alana Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları*

Ölçek	Alan	Sayısal	Eşit Ağırlık	Diğer
Yineleme Stratejileri	Sayısal	---	-.80	-1.65*
	Eşit Ağırlık	.80	---	-.85
	Diğer	1.65*	.85	---
Anlamlandırma Stratejileri	Sayısal	---	-2.13*	-3.84*
	Eşit Ağırlık	2.13*	---	-1.71
	Diğer	3.84*	1.71	---
Anlamayı İzleme stratejileri	Sayısal	---	-1.00	-4.10*
	Eşit Ağırlık	1.00	---	-3.09*
	Diğer	4.10*	3.09*	---
Duyuşsal Stratejiler	Sayısal	---	-.59	-1.50*
	Eşit Ağırlık	.59	---	-.91
	Diğer	1.50*	.91	---

Tablo 4.12'deki değerlere göre yineleme stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, sayısal alanında öğrenim gören ve diğer eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Bu fark diğer eğitim alanında öğrenim göre öğrenciler ile sayısal alanında öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Buna göre, diğer alanında öğrenim gören öğrencilerin yineleme stratejilerini, sayısal alanda öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir. Anlamlandırma stratejisi alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın ise, Türkçe-Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerle sayısal alanında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak, Türkçe-Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini, sayısal alanda öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir. Öte yandan anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın ise, diğer alanında öğrenim gören öğrencilerin sayısal ve Türkçe-Matematik eğitim alanında öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, diğer alanında öğrenim gören öğrencilerin

anlamayı izleme stratejilerini sayısal ve Türkçe-Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir. Son olarak duyuşsal stratejiler alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, diğer alanında öğrenim gören öğrencilerin sayısal alanında öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, diğer alanında öğrenim gören öğrencilerin duyuşsal stratejileri, sayısal alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre farklılık gösterdiği, başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenim gördükleri alan ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

#### 4.4.3. Okul Türü ve Öğrenme Stratejisi

On birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri arasında okul türü bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılan varyans sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13

#### 11. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Yineleme Stratejileri	Anadolu Lisesi	101	14.47	4.767	3.436	.009*
	Fen Lisesi	64	15.10	4.364		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	13.19	3.928		
	Endüstri Meslek Lisesi	67	15.62	3.926		
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	14.33	4.909		
	Anadolu Lisesi	101	28.64	7.430		
Anlamlandırma Stratejileri	Fen Lisesi	64	27.62	6.722	3.973	.004*
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	26.45	6.732		
	Endüstri Meslek Lisesi	67	30.88	6.767		
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	27.90	7.901		
	Anadolu Lisesi	101	20.00	5.708		
	Fen Lisesi	64	19.98	5.292		
Örgütlenme Stratejileri	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	19.68	5.205	2.344	.054
	Endüstri Meslek Lisesi	67	21.34	4.778		
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	18.47	6.062		

\* $p < .05$

Tablo 4.13 (devamı)

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Anlamayı İzleme stratejileri	Anadolu Lisesi	101	21.82	6.846	5.149	.000*
	Fen Lisesi	64	22.25	6.044		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	21.94	5.841		
	Endüstri Meslek Lisesi	67	25.80	5.763		
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	22.10	6.668		
	Anadolu Lisesi	101	14.46	4.622		
Duyuşsal Stratejiler	Fen Lisesi	64	14.82	4.551	1.596	.175
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	14.28	4.560		
	Endüstri Meslek Lisesi	67	15.91	3.484		
	Sosyal Bilimler Lisesi	65	14.93	4.092		

Tablo 4.13'te 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri arasında okul türü değişkenine göre yineleme stratejileri puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 15.62 ile endüstri meslek lisesi öğrencilerinde olduğu saptanmıştır. Bu ortalamayı sırasıyla 15.10 ile Fen Lisesi, 14.47 ile Anadolu Lisesi, 14.33 ile Sosyal Bilimler Lisesi ve 13.19 ile Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler takip etmektedir.

Anlamlandırma stratejileri ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 30.88 ile Endüstri Meslek Lisesinde olduğu saptanmıştır. Sonrasında, 28.64 ile Anadolu Lisesi 27.90 ile Sosyal Bilimler Lisesi, 27.62 ile Fen Lisesi, 26.45 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi takip etmektedir.

Örgütlenme stratejileri ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 21.34 ile Endüstri Meslek Lisesinde olduğu tespit edilmiştir. Sonrasında 20.00 ile Anadolu Lisesi, 19.98 ile Fen Lisesi, 19.68 ile Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, 18.47 ile Sosyal Bilimler Lisesi olduğu görülmektedir.

Anlamayı izleme stratejileri ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 25.80 ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu ortalamayı 22.25 ile Fen Lisesi, 22.10 ile Sosyal Bilimler Lisesi, 21.94 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 21.82 ile Anadolu Lisesi takip etmektedir.

Duyuşsal stratejiler ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 15.92 ile Endüstri Meslek Lisesine ait olduğu tespit edilmiştir. Bunu 14.93 ile Sosyal Bilimler Lisesi, 14.82 ile Fen Lisesi, 14.46 ile Anadolu Lisesi, 14.28 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi izlemektedir.

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, okul türlerine göre 11. sınıf öğrencilerinin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlemesi sonucunda yineleme, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejileri alt ölçeklerinden elde edilen *F* değerleri (sırasıyla 3,436, 3,973 ve 5,149) .05 anlamlılık düzeyinde *F* tablo değerinden

büyük bulunmuştur. Bu değerler, farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin yineleme, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Yapılan varyans çözümlemesi sonucunda ise örgütsel ve duyuşsal stratejilerin alt ölçeklerinden elde edilen  $F$  değerlerinin (2,344, 1,596) .05 anlamlılık düzeyinde  $F$  tablo değerinden daha küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, 11. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre örgütlenme ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin yineleme, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen değerler tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14

*11. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları*

Ölçek	Okul Türü	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Endüstri Meslek Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi
Yineleme Stratejileri	Anadolu Lisesi	---	-.63	1.27	-1.15	.13
	Fen Lisesi	.63	---	1.91	-.51	.77
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-1.27	-1.27	---	-2.43*	-1.14
	Endüstri Meslek Lisesi	1,15	,51	2,43*	---	1.28
	Sosyal Bilimler Lisesi	-.13	-.77	1.14	-1.28	---
	Anadolu Lisesi	---	1.01	2.18	-2.23	.73
	Fen Lisesi	-1.01	---	1.16	-3.25	-.28
Anlamlandırma Stratejileri	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-2.18	-1.16	---	-4.42*	-1.45
	Endüstri Meslek Lisesi	2.23	3.25	4.42*	---	2.97
	Sosyal Bilimler Lisesi	-.73	.28	1.45	-2.97	---
	Anadolu Lisesi	---	-.42	-.12	-3.98*	-.28
	Fen Lisesi	.42	---	.30	-3.55*	.14
Anlamayı İzleme stratejileri	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	.12	-.30	---	-3.86*	-.16
	Endüstri Meslek Lisesi	3.98*	3.55*	3.86*	---	3.69*
	Sosyal Bilimler Lisesi	.28	-.14	.16	-3.69*	---
	Anadolu Lisesi	---	---	---	---	---

Tablo 4.14 incelendiğinde yineleme stratejileri ile anlamlandırma stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Bu fark Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Buna göre, Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler yineleme

stratejisini, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Öte yandan örgütlenme stratejileri ile anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın ise, Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerini Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin okul türüne göre farklılık gösterdiği, başka bir deyişle, öğrencilerin okul türü ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

#### 4.4.4. Anne- Babanın Eğitim Durumları ve Öğrenme Stratejisi

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin son olarak 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ile anne-babanın eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15

*11. Sınıf Öğrencilerinin Anne- Babanın Eğitim Durumlarına Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar*

Öğrenme Stratejisi	Anne-Babanın Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	Sd.	$\chi^2$	p	
Yineleme	Anne	İlkokul	168	200,79	4	4,206	,379
		Ortaokul	31	190,82			
		Lise	97	175,84			
		Lisans	88	205,78			
	Baba	Lisansüstü	5	208,20	4	1,603	,808
		İlkokul	119	198,63			
		Ortaokul	45	206,21			
		Lise	89	194,58			
Anlamlandırma	Anne	Lisans	125	186,26	4	1,996	,736
		Lisansüstü	11	212,55			
		İlkokul	168	201,04			
		Ortaokul	31	192,76			
	Baba	Lise	97	184,12	4	1,478	,831
		Lisans	88	194,06			
		Lisansüstü	5	233,30			
		İlkokul	119	201,99			
	Baba	Ortaokul	45	196,49	4	1,478	,831
		Lise	89	195,90			
		Lisans	125	185,90			
		Lisansüstü	11	209,45			

Tablo 4.15 (devamı)

Öğrenme Stratejisi	Anne-Babanın Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	Sd.	$\chi^2$	p	
Örgütlenme	Anne	İlkokul	168	202,14	4	1,339	,855
		Ortaokul	31	195,06			
		Lise	97	188,55			
		Lisans	88	188,15			
		Lisansüstü	5	200,20			
	Baba	İlkokul	119	196,11	4	,520	,972
		Ortaokul	45	194,41			
		Lise	89	200,98			
		Lisans	125	189,94			
		Lisansüstü	11	194,59			
Anlamayı izleme	Anne	İlkokul	168	209,49	4	5,443	,245
		Ortaokul	31	193,13			
		Lise	97	183,02			
		Lisans	88	183,39			
		Lisansüstü	5	156,40			
	Baba	İlkokul	119	213,64	4	7,027	,134
		Ortaokul	45	199,10			
		Lise	89	194,86			
		Lisans	125	175,73			
		Lisansüstü	11	196,68			
Duyuşsal	Anne	İlkokul	168	201,06	4	1,195	,879
		Ortaokul	31	193,47			
		Lise	97	192,44			
		Lisans	88	188,48			
		Lisansüstü	5	165,30			
	Baba	İlkokul	119	195,35	4	,123	,998
		Ortaokul	45	199,24			
		Lise	89	195,79			
		Lisans	125	192,77			
		Lisansüstü	11	192,82			

Tablo 4.15 incelendiğinde 11. sınıf lise öğrencilerinin yineleme ve anlamlandırma stratejilerini kullanma durumlarının anne-babanın eğitim düzeyleriyle olan ilişkisine bakıldığında, annesi ve babası lisansüstü mezunu olan çocukların yineleme ve anlamlandırma stratejilerinde diğer stratejilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Örgütlenme stratejisinin annesi ilkokul ve babası lise mezunu olanların, diğer eğitim durumları arasında en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Anlamayı izleme stratejilerinde hem anne hem de babası ilkokul mezunu olan çocukların diğer stratejiler arasında en yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Duyuşsal stratejilerde ise annesi ilkokul babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin diğer eğitim durumları arasında en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.15’de yer alan sonuçlara göre, 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları ile anne ve babanın eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Bununla birlikte 11. sınıf öğrencilerinin anne ve babanın eğitim düzeyleri açısından belirli bir stratejiye yoğunlaştığı söylenebilir.



#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin olarak, 11. Sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında istatistiksel olarak ilişki olup olmadığı belirlemek amacıyla korelasyon dağılımlarına bakılmıştır.

Tablo 4.16 İncelendiğinde 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin ve öğrenme stratejilerinin bazı alt boyutları arasında istatistiksel olarak ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Düşünme stillerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde negatif yönlü ilişkilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Düşünme stillerinin alt boyutları arasında ki en yüksek ilişkinin yargı ile yasama düşünme stilleri arasında olduğu görülmektedir ( $r=0,668, p<0,01$ ). Bu ilişki düzeyini monarşik ile yürütme düşünme stilleri arasındaki ilişki ( $r=0,636, p<0,01$ ) ve yürütme ile yasama ( $r=0,631, p<0,01$ ) düşünme stilleri arasındaki ilişki takip etmektedir. Ayrıca düşünme stillerinin bazı alt boyutlarında (birbirleriyle olan ilişkilerinde) anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır ( $p> 0,05$ ).

Öğrenme stratejileri alt boyutları arasında ki en yüksek ilişkinin ise anlamayı izleme ile anlamlandırma stratejileri arasında olduğu görülmektedir ( $r=0,740, p<0,01$ ). Bu ilişki düzeyini sırasıyla örgütleme ile anlamlandırma stratejileri ( $r=0,691, p<0,01$ ) ve anlamlandırma ile yineleme stratejileri ( $r=0,672, p<0,01$ ) takip etmektedir.

Tablo 4.16'a göre düşünme stili alt boyutları ile öğrenme stratejileri alt boyutları arasında çoğunlukla negatif yönde ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Bu kapsamda negatif yönde en yüksek ilişkinin hiyerarşik düşünme stili ile anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında olduğu tespit edilmiştir ( $r=-0,342, p<0,01$ ). Bu sıralamayı yasama düşünme stili ile duyuşsal stratejiler ( $r=-0,340, p<0,01$ ), hiyerarşik düşünme stili ile anlamlandırma stratejileri ( $r=-0,336, p<0,01$ ) takip etmiştir.

Düşünme stili ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada negatif yönde çıkan korelasyonun daha iyi açıklanabilmesi adına, okul türüne göre (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi) ayrı ayrı ele alınmıştır. İlk olarak Anadolu Lisesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.16

11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Alt Boyutları ile Öğrenme Stratejilerinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Dağılımları

Alt boyutlar	Yineleme	Anlamlandırma	Örgütlenme	Anlamayı İzleme	Duyuşsal	Yasama	Yürütme	Yargı	Monarşik	Hiyerarşik	Oligarşik	Anarşik	Global	Lokal	İçsel	Dışsal	Liberal	Muhafaza
Yineleme	1																	
Anlamlandırma	,672**	1																
Örgütlenme	,511**	,691**	1															
Anlamayı İzleme	,642**	,740**	,647**	1														
Duyuşsal	,529**	,566**	,443**	,621**	1													
Yasama	-,221**	-,307**	-,198**	-,305**	-,340**	1												
Yürütme	-,267**	-,226**	-,165**	-,251**	-,265**	,631**	1											
Yargı	-,181**	-,266**	-,219**	-,273**	-,272**	,668**	,552**	1										
Monarşik	-,269**	-,181**	-,175**	-,181**	-,190**	,499**	,636**	,446**	1									
Hiyerarşik	-,276**	-,336**	-,308**	-,342**	-,342**	,592**	,575**	,630**	,564**	1								
Oligarşik	-,167**	-,179**	-,181**	-,155**	-,213**	,432**	,471**	,460**	,474**	,558**	1							
Anarşik	-,213**	-,209**	-,203**	-,220**	-,309**	,494**	,476**	,473**	,423**	,518**	,460**	1						
Global	-,133**	-,091**	-,094**	,003**	-,071**	,278**	,352**	,240**	,511**	,347**	,347**	,320**	1					
Lokal	-,245**	-,237**	-,186**	-,232**	-,288**	,370**	,338**	,346**	,289**	,402**	,452**	,549**	,214**	1				
İçsel	-,165**	-,205**	-,162**	-,200**	-,188**	,494**	,435**	,443**	,438**	,465**	,360**	,430**	,473**	,367**	1			
Dışsal	-,228**	-,179**	-,157**	-,183**	-,218**	,404**	,458**	,400**	,478**	,483**	,436**	,425**	,392**	,436**	,432**	1		
Liberal	-,129**	-,237**	-,180**	-,236**	-,247**	,524**	,420**	,524**	,346**	,485**	,416**	,531**	,321**	,417**	,517**	,551**	1	
Muhafaza	-,082**	-,022**	-,002**	,054**	-,009**	,225**	,328**	,131**	,411**	,196**	,355**	,225**	,443**	,334**	,333**	,429**	,254**	1

P\*\* < .01, P\* < .05

Tablo 4.17

*Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Dağılımları*

Anadolu Lisesi	Yineleme	Anlamlandırma	Örgütlenme	Anlamayı izleme	Duyuşsal
Yasama	-,394	-,541	-,327	-,539	-,482
Yürütme	-,408	-,491	-,272	-,496	-,454
Yargı	-,417	-,561	-,415	-,568	-,427
Monarşik	-,416	-,375	-,329	-,390	-,277
Hiyerarşik	-,500	-,585	-,445	-,610	-,598
Oligarşik	-,300	-,337	-,388	-,430	-,272
Anarşik	-,347	-,423	-,277	-,455	-,438
Global	-,244	-,126	-,092	-,062	-,258
Lokal	-,390	-,433	-,280	-,405	-,407
İçsel	-,349	-,452	-,387	-,360	-,366
Dışsal	-,399	-,400	-,306	-,433	-,482
Liberal	-,180	-,386	-,262	-,393	-,408
Muhafazakâr	-,121	-,029	-,040	,062	-,107

Tablo 4.17 incelendiğinde negatif yönde ilişkiler göze çarpmaktadır. Hiyerarşik düşünme stili ile anlamayı izleme stratejileri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir ( $r=-0,610$ ). Buna göre, Anadolu Lisesi öğrencilerinin stratejileri ile uyumlu bir stil veya stillerine uygun bir strateji kullanmadıkları söylenebilir. Anlamayı izleme stratejileri ile muhafazakar düşünme stili arasında anlamlı bir korelasyon olmamakla birlikte pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

İkinci olarak Fen Lisesi öğrencilerinin korelasyon dağılımlarına bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18

*Fen Lisesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Dağılımları*

Fen Lisesi	Yineleme	Anlamlandırma	Örgütlenme	Anlamayı izleme	Duyuşsal
Yasama	,037	-,113	-,038	-,166	-,327
Yürütme	-,242	-,012	-,112	-,164	-,131
Yargı	,253	,107	,204	,118	-,035
Monarşik	-,127	,010	-,052	-,046	-,006
Hiyerarşik	-,088	-,053	-,040	-,142	-,165
Oligarşik	-,063	-,081	,069	,031	-,147
Anarşik	-,164	-,194	-,224	-,227	-,243
Global	-,041	-,044	-,095	-,016	,101
Lokal	-,077	-,140	-,027	-,160	-,259
İçsel	-,004	-,045	-,005	-,134	-,140
Dışsal	-,203	-,016	-,094	-,070	-,055
Liberal	,083	-,039	-,091	-,065	-,147
Muhafazakâr	-,026	,071	,038	,147	,092

Tablo 4.18 incelendiğinde en yüksek ilişkinin yargı düşünme stili ile yineleme stratejileri arasında pozitif yönde ve alt düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,253$ ). Buna

göre, öğrenciler öğrenirken tekrar etmekte ve yargılayıp denetlemektedirler. Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarılarının diğer liselere göre daha yüksek olduğu göz önüne alındığında; yargı düşünme stili ile yineleme stratejisini kullanan öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu sıralamayı yargı düşünme stili ile örgütlenme stratejileri takip etmektedir ( $r=0,204$ ). Bu verilerden yola çıkılarak Fen Lisesi öğrencilerinin bilgiyi belirli bir plana göre düzenlediği ve bunu yaparken zihinsel olarak tartışıp uygun şekilde örgütlediği söylenebilir.

Fen Lisesi öğrencilerinin düşünme stilleri ve öğrenme stratejileri arasında genellikle negatif bir korelasyon görülmektedir. En düşük korelasyonun negatif yönde ve düşük düzeyde lokal düşünme stili ile duyuşsal stratejiler arasında olduğu saptanmıştır ( $r=-0,259$ ). Buna göre, öğrenme için uygun ortamları hazırlayıp uygun detaylara dikkat eden öğrenciler aynı zamanda tek başlarına çalışmaktan hoşlanmaktadır. İlişkinin negatif yönde çıkması, pozitif yönde bir ilişki olması yönündeki beklenti ile çelişmektedir. Bu durum, aslında eğitim sistemimizin öğrencileri, detaylara takılmalarından daha çok sınava yönelik bir çalışma stratejisine yönlendirmesi ile açıklanabilir.

Üçüncü olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin korelasyon dağılımlarına bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19

*Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Dağılımları*

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Yineleme	Anlamlandırma	Örgütlenme	Anlamayı izleme	Duyuşsal
Yasama	-,267	-,293	-,173	-,234	-,333
Yürütme	-,243	-,151	-,083	-,050	-,171
Yargı	-,121	-,125	-,213	-,166	-,292
Monarşik	-,317	-,170	-,121	-,069	-,186
Hiyerarşik	-,260	-,264	-,356	-,217	-,260
Oligarşik	-,288	-,198	-,292	-,120	-,280
Anarşik	-,214	-,108	-,161	-,084	-,336
Global	-,056	,123	,086	,281	,156
Lokal	-,233	-,129	-,094	-,089	-,196
İçsel	-,011	,036	,043	,135	,089
Dışsal	-,160	-,087	-,154	-,036	-,170
Liberal	-,201	-,175	-,162	-,212	-,283
Muhafazakâr	-,092	,039	,071	,208	,052

Tablo 4.19 incelendiğinde, ilişkinin global düşünme stili ile anlamayı izleme stratejileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir ( $r=0,281$ ). Buna göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri bir durumla karşılaştıklarında bütününe bakmakta ayrıntılara dikkat etmemektedirler. Aynı zamanda bu öğrenciler anlamayı izleme

stratejilerini de kullanarak bilgileri kategorize edip sınıflandırmaktadırlar. Bu sınıflamayı yaparken global düşünme stillerinin etkili olduğu söylenebilir.

Ayrıca Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin muhafazakâr düşünme stili ile anlamayı izleme stratejileri arasında bir ilişki mevcuttur ( $r=0,208$ ). Buna göre, denenmiş ve doğru yolları kullanmayı seven muhafazakâr öğrencilerin, öğrenirken denetleme ve düzenlemeyi seçen anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları söylenebilir.

Dördüncü olarak Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin korelasyon dağılımlarına bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20

*Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Dağılımları*

Endüstri Meslek Lisesi	Yineleme	Anlamlandırma	Örgütlenme	Anlamayı izleme	Duyuşsal
Yasama	-,062	-,122	-,096	-,033	-,112
Yürütme	-,085	-,007	-,121	-,011	-,226
Yargı	-,222	-,152	-,205	-,220	-,114
Monarşik	-,196	-,032	-,118	-,154	-,288
Hiyerarşik	-,204	-,245	-,339	-,280	-,271
Oligarşik	,001	-,021	-,051	,060	-,189
Anarşik	-,010	,097	-,055	,081	-,184
Global	-,091	-,105	-,163	-,091	-,248
Lokal	-,175	-,160	-,225	-,191	-,265
İçsel	,026	,089	,088	,055	-,076
Dışsal	-,046	,087	,093	,043	-,097
Liberal	-,220	-,175	-,143	-,258	-,097
Muhafazakâr	,045	-,077	-,044	-,099	-,059

Tablo 4.20 incelendiğinde, ilişki olarak negatif yönde ve düşük bir korelasyon mevcuttur. Bunun yanı sıra hiyerarşik düşünme stili ile örgütlenme stratejisi arasında ( $r=-0,340$ ), hiyerarşik düşünme stili ile anlamayı izleme stratejileri ( $r=-0,280$ ) arasında ve hiyerarşik düşünme stili ile duyuşsal stratejiler arasında ( $r=-0,270$ ) negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bağlamda hiyerarşik düşünme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stratejilerinden örgütlenme stratejilerini, anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanmaktan uzaklaştığı söylenebilir.

Bu durum Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin uygun stil ve strateji seçme konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca akademik başarılarının diğer okullara göre daha düşük olduğu göz önüne alınarak düşünce yapılarına uygun strateji belirlemede sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Son olarak Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin korelasyon dağılımlarına bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21

*Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Dağılımları*

Sosyal Bilimler Lisesi	Yineleme	Anlamlandırma	Örgütlenme	Anlamayı izleme	Duyuşsal
Yasama	-,155	-,172	-,217	-,206	-,140
Yürütme	-,128	-,118	-,124	-,131	-,102
Yargı	-,144	-,256	-,292	-,195	-,237
Monarşik	-,133	-,101	-,163	-,063	-,154
Hiyerarşik	-,096	-,245	-,241	-,207	-,269
Oligarşik	-,069	-,157	-,117	-,166	-,296
Anarşik	-,138	-,184	-,217	-,184	-,159
Global	-,007	-,170	-,208	-,033	-,157
Lokal	-,221	-,217	-,242	-,230	-,318
İçsel	-,120	-,217	-,266	-,328	-,173
Dışsal	-,167	-,238	-,174	-,212	-,149
Liberal	-,058	-,226	-,202	-,129	-,114
Muhafazakâr	-,141	-,143	-,076	-,169	-,162

Tablo 4.21 incelendiğinde, ilişkisel olarak bütün stil ve stratejilerde negatif yönde bir korelasyon mevcuttur. En yüksek ilişki içsel düşünme stili ile anlamayı izleme stratejileri arasındadır ( $r=-0,330$ ). Bunu lokal düşünme stili ile duyuşsal stratejiler ( $r=-0,320$ ) ile oligarşik düşünme stili ile duyuşsal stratejiler ( $r=-0,300$ ) takip etmektedir. Buna göre, öğrenciler işlerini kendileri yapmaktan hoşlanmaktadır fakat buna uygun strateji ile negatif yönde bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğrencelerin stillerine uygun bir strateji ya da stratejilerine uygun bir stil seçememelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tabloların geneline bakıldığında öğrencilerin düşünme stillerine uygun öğrenme stratejileri ya da öğrenme stratejilerine uygun düşünme stili belirlemede zorluk yaşadıkları söylenebilir. Akademik başarıları yüksek olan okullarda düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki negatif yönde ancak düşük düzeydedir. Akademik başarıları düşük okullarda ise düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki negatif yönde ancak yüksek düzeydedir.

Ayrıca akademik başarıları yüksek olan okullar ile daha düşük olan okullar arasındaki ilişkide, öğrencilerin negatif yönde olan korelasyonlarına teker teker bakıldığında, negatif yöndeki korelasyonun düştüğü, hatta bazı okullarda pozitif yönde bir artış olduğu görülmüştür.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, Denizli ilinde farklı okullarda (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi) öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri üzerine yapılmış olan araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Beş temel alt problem şeklinde sunulan değişkenler teker teker incelenerek sonuçlar şöyle ifade edilmiştir.

1. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda; 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Araştırmaya katılan 11. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık temelli olan ve 1. Tip düşünme stilleri olarak da adlandırılan yasama, hiyerarşik, yargı ve liberal düşünme stillerini oldukça sık tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra norm ve kurallara uymayı tercih eden 2. Tip düşünme stillerinden muhafazakar, lokal ve global düşünme stillerini ve 3. Tip düşünme stillerinden oligarşik düşünme stili en az tercih ettikleri görülmüştür.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda; 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri alana, okul türlerine ve anne ve babanın eğitim durumuna değişip değişmediğine bakılmıştır. Cinsiyete göre yasama, hiyerarşik, yürütme ve içsel stil tercihlerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

On birinci sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin öğrenim görülen alana göre yasama, yargı ve yürütme alanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, Sayısal alanında okuyan 11. sınıf öğrencilerinin yasama düşünme stilleri ile yargı düşünme stillerini diğer alanlara göre daha yoğun kullandıkları şeklinde yorumlanabilirken, yürütme düşünme stillerini hem Sayısal alanı öğrencileri hem de Türkçe-Matematik öğrencilerinin diğer alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullanmaktadır.

On birinci sınıf öğrencilerinin düşünme stillerinin okul türlerinde yasama, global, hiyerarşik, yürütme ve içsel düşünme stillerini kullanma durumlarını arasında anlamlı farklılıklar olduğunu görülmüştür. Buna göre, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim öğrenciler yasama düşünme stilini, Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları görülürken; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler hiyerarşik düşünme stilini, Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha yoğun kullandığı görülmüştür. Sonrasında, Mesleki

Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri global düşünme stilini, Anadolu Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi'ne göre daha yoğun kullandığı görülürken; Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri içsel düşünme stilini, Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerine göre daha yoğun kullandığı görülmüştür. Son olarak, Anadolu Lisesi öğrencileri ve Fen Lisesi öğrencileri yürütme düşünme stilini Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha yoğun kullandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu farklılığın düşünme stillerine göre yasama, yürütme, hiyerarşik, global ve içsel stillerinde en belirgin olduğu okul, Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri ile diğer okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri tercih nedenleri arasında yer alan etkilenme faktörü olan anne ve babanın eğitim durumuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda; 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin nasıl bir dağılım gösterdiğine bakılmıştır. Bu bağlamda, 11. sınıf öğrencileri anlamlandırma stratejileri ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken, örgütleme stratejileri duyuşsal stratejiler ve yineleme stratejilerini ise daha az kullandıkları görülmüştür.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda; 11. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyete, öğrenim gördükleri alana, okul türlerine ve anne ve babanın eğitim durumuna değişip değişmediğine bakılmıştır. Buna göre cinsiyete göre farklılıklar bulunmuştur. Özellikle erkek öğrencilerin yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejileri kız öğrencilere göre daha çok kullandıkları söylenebilir. Örgütleme stratejilerinde ise kızların erkeklere göre daha yoğun kullandıkları tespit edilmiştir.

On birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenim görülen alana göre yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejileri alanlarında farkın olduğu görülmüştür. Buna göre, diğer alanında öğrenim gören öğrencilerin yineleme stratejilerini Sayısal alanda öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları; Türkçe-Matematik alalarında öğrenim gören öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini Sayısal alanda öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları; diğer alanında öğrenim gören öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini Sayısal ve Türkçe-Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları; diğer alanında öğrenim gören öğrencilerin duyuşsal stratejileri Sayısal alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları tespit edilmiştir.



On birinci sınıf öğrencilerinin okul türüne göre, yineleme, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerine arasında anlamlı farklar görülmüştür. Bu durum, Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Buna göre, Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler yineleme stratejisini, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları tespit edilmiştir. Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerini Sosyal Bilimler Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları tespit edilmiştir. 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinde tercih nedenleri arasında yer alan anne ve babanın eğitim durumuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda; 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada okul türlerinin toplam korelasyonuna bakıldığında negatif yönde bir ilişki olmakla birlikte, okul türleri ayrı ayrı incelendiğinde yargı düşünme stili ile örgütlenme stratejisi arasında; muhafazakar düşünme stili ile anlamayı izleme stratejileri arasında; global düşünme stili ile anlamayı izleme stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. On birinci sınıf öğrencilerin tarafından en çok tercih edilen düşünme stillerinin yaratıcı temelli olarak nitelendirilen 1. tip düşünme stilleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle orta öğretim alanı adaylarına verilecek eğitimde yaratıcı temelli düşünme stillerine daha iyi hitap etmeleri sağlanmalıdır. Düşünmenin bireysel olduğu dikkate alınarak, orta öğretim alanı adaylarına öncelikle kendi düşünme stillerine ilişkin farkındalık düzeyinin artırılmasının sağlanması gerekli görülmektedir. Bunun için de okullarda düşünmenin önemi ve düşünme stillerine yönelik konuların ders içeriklerine alınması ya da düşünme eğitimini temel alan yeni derslerin eklenmesi, kurs, seminerler ya da konferanslar düzenlenebilir.
2. On birinci sınıf öğrencilerine uygulanacak eğitimde, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğretimin zenginleştirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bu yöntem ve tekniklere düşünmeye dayalı sorgulama, işbirlikli öğrenme, proje hazırlama gibi örnekler verilebilir.
3. Düşünme stilleri ve öğrenme stratejileri, esneklik ve çeşitlilik odaklı olması dikkate alınarak eğitim programlarının (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) çerçevesinde düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca

Ölçme değerlendirme tekniklerinin de düşünme stillerinin çeşitliliğinin göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylece baskın öğrenme stratejileri dışındaki stratejilere göre ölçme ve değerlendirme yapılabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. On birinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları düşünme stillerinin ve öğrenme stratejilerinin özelliklerinin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından tanınmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu amaçla gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için bilgilendirme ve tartışma toplantıları düzenlenebilir.
2. On birinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları düşünme stilleri ve öğrenme stratejilerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde yararlanılmasına olanak veren düzenlemelere gidilebilir. Bu kapsamda öğrencilerin öğrenmelerinde düşünme stillerinden ve öğrenme stratejilerinden nasıl yararlanabilecekleri örneklendirilerek açıklanabilir.
3. On birinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stratejilerinin özellikle de daha az kullandıkları örgütlenme stratejileri ve duyuşsal stratejileri öğrenmede kullanımıyla ilgili bilgiler ve uygulamaya dönük beceriler sağlanabilir.
4. Benzer araştırmalar farklı fakülte ve bölümlerde okuyan öğrencilerin düşünme stillerindeki farklılık ya da benzerlikleri ortaya koymak amacıyla yapılabilir.
5. İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin düşünme stillerini ölçmeye yönelik farklı değişkenler dikkate alınarak daha kapsamlı deneysel çalışmalarla öğrencilerin düşünsel gelişimlerine bağlı olarak kullandıkları düşünme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenebilir. Eğer anlamlı sonuçlar elde edilirse, eğitimde daha ilköğretimden itibaren öğrencilerin düşünme stilleri belirlenip, düşünme stillerine uygun öğrenme stratejisine yönlendirmeleri sağlanabilecek ve başarı düzeylerinin artırılacağı düşünülmektedir.
6. On birinci sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinin yanında yurtdışında yapılan çalışmalara paralel olarak düşünme stilleri ile yetenek, bilişsel stiller ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılık değişkenleri çoklu karşılaştırmalarla incelenebilir. Bu gibi yeni çalışmaların literatürün kuvvetlendirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2006, Nisan). Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin düşünme stil profilleri çerçevesinde değerlendirilmesi. Sözel bildiri, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Akman, Y. ve Erden, M. (2007). *Gelişim-öğrenme-öğretme eğitim psikolojisi*. (16. Baskı). Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Albaili, A. M. (June, 2007). Differences in thinking styles among low, average, and high-achieving college students, 13th International Conference on Thinking, Norrloping, Sweden, 17-21.
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, 6(2), 199-212.
- Balgamış, E. ve Baloğlu, M. (2005, Eylül). Lise öğrencilerinin matematik başarıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişki. Sözel bildiri, XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Balgamış, E. ve Baloğlu, M. (2010). Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri açısından çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 1-10.
- Balkış, M. ve Işıker, G. B. (2005). The relationship between thinking styles and personality types. *Social Behavior and Personality*, 33, 283-295.
- Baron, J. (2000). *Thinking and Deciding*, 3th. Ed., Cambridge University Press.
- Baykan, Z., Naçar, M. ve Mazıcıoğlu, M. (2006, Mayıs). Öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına etkisi. Sözel bildiri, This Study was Presented in the IV. National Education Congress, Adana.
- Belet, D.Ş. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bernardo, A. B., Zhang, L. F. ve Callueng, C. M. (2002). Thinking styles and academic achievement among filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 149-163.
- Birkök, C. (1998). Sosyolojik Düşünme Metodolojisi (Elektronik sürüm 1.6). [http://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/10535/24/1/Birkok\\_Metodoloji.pdf](http://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/10535/24/1/Birkok_Metodoloji.pdf) sayfasından elde edilmiştir.
- Black, A. (2008). Validity study of the thinking styles inventory. *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 180-210.

- Buluş, M. (2000). *Öğretmen adaylarında yüklenme karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihinin bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Buluş, M. (2001). Eğitimde gözardı edilen bir konu: düşünme stilleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 72, 2-7.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(6), 1-24.
- Buluş, M. (2006). Düşünme stilleri ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliği, akademik başarı ve öğretmen adayları özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 35-48.
- Cano-Garcia, F. ve Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20 (4), 413-430.
- Chen, M. (2014). Age differences in the use of language learning strategies. *English Language Teaching*, 7(2). 146-151.
- Çatalbaş, E. (2006). *Lise öğrencilerinin düşünme stillerinin akademik başarı ve ders tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çubukçu, Z. (2004a). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 87-106.
- Çubukçu, Z. (2004b, Temmuz). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi. Sözel bildiri. XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı, Malatya.
- Davis, D. S. ve Schwimmer, P. C. (1981). Relational thinking styles: learning to see forest and the trees. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 449-492.
- De Bono, E. D. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret* (1. Basım). (Prof. Dr. S. Arıbaş, Cev.). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Demir, Ö. ve Erginsoy Osmanoğlu, D. (2013). Lise öğrencilerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 165-184.
- Dikbaş, Y. ve Kaf, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Dinçer, B. (2009). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 9(4), 701-744.
- Doğan, B. (2002a). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doğan, B. (2002b). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazı taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 97-107.
- Duru, E. (2004). Düşünme stilleri: kavramsal ve kuramsal çerçeve. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 171- 186.
- Emir, S. (2011). Düşünme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 77-93.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 325-347.
- Erdoğan, Ş. (2008). *Fizik derslerindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme* (8.Basım). Meteksan A.S., Ankara.
- Esmer, E. (2013). *Öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerinin (düşünme stillerinin) incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Eyüpoğlu, F. (2010). Eğitimde stil kavramına ilişkin bir inceleme. *Türk Eğitim Dergisi*, 8(3), 569-592.
- Felder, R. ve Silverman, L K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 78 (7), 674-681.
- Fer, S. (2005a). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 433-461.
- Fer, S. (2005b, Eylül). Aday öğretmenlerin düşünme stilleri nedir? Sözel bildiri, XIV: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özet Kitabı, Denizli.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güven, M. (2008). Development of learning strategies scale: study of validation and reliability. *World Applied Sciences Journal*, 4(1), 31-36.
- Güven, B. ve Tunçer, B. K. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 1-20.

- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 28-40.
- Ghafournia, N. (2014). Language learning strategy use and reading achievement, *English Language Teaching*. 7(4), 64-73.
- Grigorenko, E. L. ve Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities and academic performance. *Exceptional Children*, 63, 295–312.
- Karasar, N. (1998). *Araştırmalarda rapor hazırlama yöntemi*, Pars Matbaacılık Sanayi, Ankara.
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile matematik akademik başarılarının okul türüne, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kolb, A. D. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, New jersey.
- Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*. 21(2), 211-228.
- Loranger, A. (1994). The study strategies of succesful and unsuccessful high students. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Düşünme eğitimi dersi 6,7,8. sınıf öğretmen kılavuz kitabı.
- O'Malley, J.M., ve Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Özsoy, S. (2004). Üniversite öğrenci profili: Kavramsal bir çözümleme ve Türkiye'ye ilişkin bazı ampirik bulgular, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 85, 43-51.
- Özdemir, O. S. (2012). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı eğilimleri ile düşünme stillerinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Özer, B. (Ed.) (1998). Öğrenmeyi öğretme, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir.
- Özer, B. (2001). Öğrenmeyi öğretme, öğretimde planlama ve değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1-2), 161-172.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve orta öğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Palut, B. (2004, Temmuz). Düşünme stilleri ölçeğinin türkçeye uyarlanma ve geçerlik güvenirlik çalışması. Sözel bildiri, XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

- Park, S. K., Park K. H. ve Choe H. S. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in korea. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2/3), 87-97.
- Paul, R. ve Elder, L. (2002). *Critical thinking: tools for taking charge of your professional and personal life*, Prentice Hall, Canada.
- Pressley, M. ve K.R, Harris. (1990). What We Really Know About Strategy Instruction. *Educational Leadership*, September, 31–35.
- Riding, R. ve Cheema, I. (1991). Cognitive styles – an overview and integration. *Educational Psychology*. 11(3/4), 193-215.
- Riding, R. and Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*, David Fulton Publishers, London.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S. (2006). 21. Yüzyılda öğretmen adaylarının nitelikleri. *Atatürk ve Cumhuriyete Armağan*, 1(1), 253-290.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 732-751.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi* (14. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin görevi: Düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 209-216.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (16. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Sternberg, R. J. (1988). The triarchic mind: A new theory of human intelligence. Viking Pr.
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, 366–371.
- Sternberg, R. J. (1993). Sternberg triarchic abilities test. *Unpublished test*.
- Sternberg, R. J. (1994a). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36-40.
- Sternberg, R. J. (1994b). *Thinking styles: theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. In R. J. Sternberg and P.Ruzgis (Ed.), *Personality and Intelligence* (P. 105-127). New York: Cambridge University.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*, Cambridge University Press, New York.

- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16, 122–130.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52, 700-712.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. ve Zhang, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 486-506.
- Sternberg, R. J. ve Wagner, R. K. (1992). *Thinking styles inventory*, Unpublished Test. New Haven, CT: Yale University.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim*, 146, 1-4.
- Subaşı, G. (2002). *Bilgiyi işleme kuramı, gelişim ve öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), ss. 25-42.
- Şahin, H., ve Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164-177.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Talu, N. (1997). *Ankara özel tevfik fikret lisesi 10.sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV (II), 1-20.
- Varol, E., Ertürk N. ve Dursun, D. Ö. (2014). Moda tasarımı bölümü öğrencilerinin düşünme stillerinin belirlenmesi, *NWSA-Vocational Education*, 9(3), 28-37. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.3.2C0049> sayfasından elde edilmiştir.
- Verma, S. (2001). A study of thinking styles of tertiary students. *Psycho Lingua*, 31, 15-19.
- Vezenaroglu, R. L., Özgür, A. O., (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri, *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16, <http://ilkogretimonline.org.tr> sayfasından elde edilmiştir.



- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. (315-327). Newyork: Maccmillan Company.
- Witrock, M. C. (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan Press.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Education psychology* (7. Baskı). Needham Heights, M. A.: Allyn and Bacon.
- Wu, X. and Zhang, H. (1999). The preliminary application of the thinking style inventory in college students, *Psychological Science China*, 22, 293–297.
- Yücel T. ve Taşdemir A. (2012, Haziran). İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin irdelenmesi. Sözel bildiri, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Yıldız, N. (2003). *İlköğretim 5.sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Zhang, L. F. (1999). Further cross-culture validation of the theory of the mental self-government. *Journal of Psychology*, 133(2), 165-181.
- Zhang, L. F. (2000). Are thinking styles and personality types related? *Educational Psychology*, 20(3), 271-283.
- Zhang, L. F. (2001a). Do styles of thinking matter among hong kong secondary school students? *Personality And Individual Differences*, 31(3), 289-301.
- Zhang, L. F. (2001b). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *The Journal of Psychology*, 135(6), 621-637.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions, *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544.
- Zhang, L. F. (2005). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance student's achievement? *Personality and Individual Differences*, 38(5), 1135-1147.
- Zhang, L. F. (2007). Intellectual styles and academic achievement among senior secondary school students in rural china, *Educational Psychology*, 27 (5), 675-692.
- Zhang, L. F. (2008). Thinking styles and emotions. *The Journal of Psychology*, 142(5), 497-515.
- Zhang, L. F. ve Sternberg, R. J. (1998). Thinking styles, abilities and academic achievement among hong kong university students. *Educational Research Journal*, 13(1), 41-62.
- Zhang, L.F. ve Sternberg, R.J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? a study in two chinese populations, *The Journal of Psychology*, 134(5), 469–489.

- Zhang, L. F. ve Sternberg, R. J. (2001). *Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning*. R. J. Sternberg ve L. Zang (Ed.), Perspectives on thinking, learning and cognitive styles (197-227). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zhang, L. F. ve Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teachers characteristics. *International Journal of Psychology*, 37(1), 3-12.
- Zhang, L. F. ve Sternberg, R. J. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.

## **EKLER**

Ek A: Düşünme Stilleri Ölçeği ve Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Ek B: Öz Geçmiş

**EK A: Düşünme Stilleri Ölçeği ve Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği**

**Sevgili öğrenciler,**

Bu araştırma, 11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile öğrenme stratejilerini belirleyebilmek amacıyla uygulanmaktadır. Düşünme stillerine ilişkin cümleler ile her bir cümlenin karşısında yedi seçenek verilirken, öğrenme stratejileri için beş seçenek verilmiştir. Lütfen her cümleyi dikkatle okuduktan sonra kendinize uygun olan seçeneğe (x) işareti koyunuz. Ölçekteki cümlelere **doğru** ya da **yanlış** cevap verme gibi bir durum söz konusu değildir. Burada sizden istenen ve önemli olan, bu cümlelerle ilgili **sizin görüşünüzdür**. Bu nedenle gerçek ve samimi duygu ile düşüncelerinizi yansıtmanız son derece önemlidir. Lütfen **her maddeyi yanıtlayınız**.

Size sunulan kitapçığın üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız.

Yanıtlarınız **hiçbir kişiye** ya da **kuruma** gösterilmeyecektir.

Araştırmaya sağladığınız katkıda dolayı şimdiden teşekkür ederim.

**Diren ÇELİK**

Pamukkale Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Sınıf Öğretmenliği ABD  
Yüksek Lisans Öğrencisi

## DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, insanların düşünme stillerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, maddenin size ne ölçüde uygun olduğunu seçeneklerden birini işaretleyerek (X) cevaplayınız. Lütfen boş bırakmayınız. Seçenekler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

HUD: Hiç Uygun Değil

ÇUD: Çok Uygun Değil

BU : Biraz Uygun

OU : Oldukça Uygun

U : Uygun

ÇU : Çok Uygun

TU : Tamamen Uygun

		HUD	ÇUD	BU	OU	U	ÇU	TU
1	Bir problem ile karşılaştığımda, onu çözmek için kendi fikirlerimi ve stratejilerimi kullanırım.							
2	Bir konu üzerinde çalışırken kendi fikirlerimle başlamaktan hoşlanırım.							
3	Bir konuya başlamadan önce, çalışmayı nasıl yapacağımı belirlemekten hoşlanırım.							
4	Bir iş hakkında neyi nasıl yapacağıma kendim karar verebildiğim zaman mutlu hissederim.							
5	Kendi fikir ve yöntemlerimi kullanabileceğim durumlardan hoşlanırım.							
6	Yapısı, planı ve amacı açıkça belli olan projelerden hoşlanırım.							
7	Rolümün veya katılım şeklimin açıkça tanımlandığı ortamlardan hoşlanırım.							
8	Bir problemin nasıl çözüleceğini, belli kuralları takip ederek tasarlamaktan hoşlanırım.							
9	Yönlendirmeleri takip ederek yapabileceğim şeyler üzerinde çalışmaktan zevk alırım.							
10	Bir problemi çözerken veya bir işi yaparken bilinen belirli kuralları veya yönlendirmeleri takip etmekten hoşlanırım.							
11	Çelişen fikirlerle karşılaştığımda birşeyler yapmanın doğru yolunu kararlaştırmaktan hoşlanırım.							
12	Birbiriyle çelişen bakış açılarını veya fikirleri kontrol etmekten ve değerlendirmekten hoşlanırım.							
13	Farklı bakış açılarını ve fikirleri çalışabileceğim ve değerlendirebileceğim projelerden hoşlanırım.							
14	Bir karar verirken, karşıt (çelişen) bakış açılarını karşılaştırmaktan hoşlanırım.							
15	Birşeyleri yapmanın farklı yollarını karşılaştırabileceğim ve değerlendirebileceğim durumlardan hoşlanırım.							
16	Fikirler hakkında konuşurken veya yazarken, temel bir fikre bağlı kalırım.							
17	Detaylar veya gerçeklerden çok, temel işlerle veya konularla uğraşmaktan hoşlanırım.							
18	Yapılması gereken birkaç önemli şey olduğunda, bana göre en önemli olanını yaparım.							
19	Bir anda sadece bir tek konu üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanırım.							
20	Elimdeki projeyi bitirmeden bir diğerine geçmem.							

21	İşleri yapmaya başlamadan önce, onları öncelik sırasına göre düzenlemekten hoşlanırım.								
22	Fikirleri konuşurken veya yazarken, konuları önem sırasına göre organize etmekten hoşlanırım.								
23	Zorluklarla uğraşırken her birinin ne kadar önemli olduğunu ve onlarla başatme sırasını belirleme konusunda iyi duyulara sahibim.								
24	Yapılması gereken birçok şey olduğunda, onları sıraya koyma konusunda açık, iyi bir duyuya sahibim.								
25	Herhangi bir şeye başladığımda yapacaklarımın listesini oluşturmaktan ve onları önemine göre sıralamaktan hoşlanırım.								
26	Birden fazla sorumluluğu üstlendiğimde, herhangi birinden başlamaya eşit ölçüde hazırım.								
27	Çalışmamda değinmem gereken aynı önemde birkaç konu olduğunda, mümkün olduğunca hepsini birlikte ele almaya çalışırım.								
28	Genellikle yapmam gereken şeyler olduğunda zamanımı ve dikkatimi bu işlere eşit olarak ayırırım.								
29	İşler arasında geçiş yapabilmek için birkaç işi birden yapmaya çalışırım.								
30	Genelde bir proje üzerinde çalışırken, projenin hemen hemen bütün yönlerini eşit önemde görme eğilimindeyimdir.								
31	Önemsiz görünenler dahil her tür problemle uğraşmaktan hoşlanırım.								
32	Bir problemi çözmenin genellikle bir o kadar önemli olan birçok diğer probleme yol açtığını bilirim.								
33	Karar vermeye çalışırken bütün bakış açılarını hesaba katarım.								
34	Yapılması gereken birçok önemli iş olduğunda, sırası ne olursa olsun yapabildiğim kadarını yapmaya çalışırım.								
35	Bir işe başladığımda en uygunsuz olanı dahil, olası bütün yöntemleri düşünmekten hoşlanırım.								
36	Detaylarla uğraşmam gerekmeyen görev ve durumlardan hoşlanırım .								
37	Yapmak zorunda olduğum bir işin detaylarından çok genel etkilerini önemserim.								
38	Spesifik konulardan çok genel konular üzerinde yoğunlaşabileceğim durumlardan hoşlanırım.								
39	Detaylara çok az dikkat etme eğilimindeyim.								
40	Ufak tefek detayları içeren projeler yerine genel konularla ilgili projeler üzerinde çalışmaktan hoşlanırım.								
41	Özel (spesifik) problemlerle uğraşmayı genel olanlarına tercih ederim.								
42	Bir problemi bütününe bakmadan, çözebileceğim birçok küçük parçaya bölme eğilimindeyimdir.								
43	Detaylarına dikkat etmem gereken problemlerden hoşlanırım.								
44	Konuların bir bütün olarak etkilerinden veya öneminden çok bölümlerine dikkat ederim.								
45	Bir konu üzerinde tartışırken veya yazarken, detayların ve gerçeklerin bütünden daha önemli olduğunu düşünürüm.								
46	Başkalarına bağlı kalmaksızın kendi fikirlerimi uygulayabileceğim durumları tercih ederim.								
47	Fikirleri tartışırken veya yazarken, sadece kendi düşüncelerimi kullanmaktan hoşlanırım.								
48	Bağımsız olarak tamamlayabileceğim projelerden hoşlanırım								

49	Bir problem ile karşılaştığımda onu kendi başıma çözmekten hoşlanırım.								
50	Bir konu veya problem üzerinde yalnız çalışmaktan hoşlanırım.								
51	Daha çok bilgiye gereksinim duyarsam, konuyla ilgili olarak okumaktansa diğerleri ile konuşmayı tercih ederim.								
52	Takımın bir parçası olarak başkaları ile etkileşime girebileceğim faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım.								
53	Başkalarıyla birlikte çalışabileceğim projelerden hoşlanırım.								
54	Herkesin birlikte çalıştığı ve diğerleriyle etkileşime girebileceğim durumlardan hoşlanırım.								
55	Bir proje üzerinde çalışırken, fikir alış verişini yapmayı ve diğer insanlardan bilgi edinmekten hoşlanırım.								
56	Yeni yöntemler deneyebileceğim durumlardan hoşlanırım.								
57	Bir işi yapmada kullanılan yöntemleri geliştirmek için alışılmış olanı değiştirmekten hoşlanırım.								
58	Eski fikirleri veya uygulamaları eleştirmekten ve daha iyilerini oluşturmaktan hoşlanırım.								
59	Bir problem ile karşılaştığımda, onu çözmek için yeni stratejileri veya metodları denemeyi tercih ederim.								
60	Duruma yeni bir perspektiften bakmama olanak veren projelerden hoşlanırım.								
61	Tamamlamak için, sabit kuralları olan görevlerden ve problemlerden hoşlanırım.								
62	Bir şeyleri yapmanın standart kurallarına veya yollarına bağlı kalırım.								
63	Bir dizi alışılmış kuralı takip edebileceğim durumlardan hoşlanırım.								
64	Bir problem ile karşılaştığımda, onu geleneksel bir yolla çözmekten hoşlanırım.								
65	Yerine getireceğim rolün geleneksel olduğu durumlardan hoşlanırım.								

### ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Açıklama; Aşağıda öğrenme stratejileri ile ilgili 39 adet önermeye (ifade) yer verilmiştir. Her bir önermenin karşısında yanıtlama amacıyla kullanabileceğiniz “bana tamamen uygun, bana oldukça uygun, bana biraz uygun, bana pek uygun değil, bana hiç uygun değil” biçiminde en olumludan en olumsuzu doğru bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatle okuduktan sonra, bunun size ne ölçüde uygun olduğunu ölçeğin üzerinde ayrılan yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Bir önermeyi okuduktan sonra ilk anda size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. Anketi yanıtlamak 25 dakikanızı alacaktır.

Öğrencinin;

Cinsiyeti: Kadın ( ) Erkek ( )

Sınıfı: ..... Alanı: TM ( ) SAY ( ) SÖZ ( ) Diğer ( ): .....

Annenin eğitim durumu: .....

Babanın eğitim

durumu:.....

Önermeler	Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
1. Ders çalışırken, önemli gördüğüm adları, kavramları, tarihleri birkaç kez sessiz okuyarak tekrar ederim.					
2. Çalıştığım konuya ilişkin bilgileri kısa bir öykü oluşturarak zihnimde canlandırmaya çalışırım.					
3. Çalışacağım konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamak için ana başlıkları gözden geçiririm.					
4. Ders çalışırken konuyla ilgili kendime sorular çıkararak onları yanıtlarım.					
5. Ders çalışırken dikkatimi sadece çalıştığım konu üzerine yoğunlaştırırım.					
6. Öğreneceğim konudaki ana düşünceleri şema çıkararak çalışırım.					
7. Öğrenmemi sağlayan bir stratejiyi sonraki öğrenmelerimde kullanmaya çalışırım.					
8. İlgimi çekmeyen derslerde bile yapmam gereken çalışmaları tam olarak yaparım.					
9. Ders çalışırken kavramları çeşitli simgelerle zihnimde canlandırırım.					
10. Derslere ve sınavlara çalışırken konuyu en ayrıntısına varıncaya kadar birkaç defa sesli okuyarak tekrar ederim.					
11. Ders çalışırken öncelikle konunun ana düşüncesi ile yardımcı düşüncelerini belirlemeye çalışırım.					
12. Öğreneceğim konuyla ilgili olgular, kavramlar ve örnekler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi haritaları oluştururum.					
13. Ders çalışırken metni sessiz biçimde içimden okuyarak tekrar ederim.					
14. Ders çalışırken farklı biçimde yazılmış sözcük ya da cümlelere (italik, koyu, altı çizili vb.) daha çok önem veririm.					
15. Yeni bilgiyi daha önce öğrendiğim başka bir bilgiyle benzerliğini kurarak öğrenmeye çalışırım.					
16. Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyeceğini düşündüğüm gürültü, dağınıklık,					



kalabalık gibi olumsuz durumları ortadan kaldırım.					
17. Ders çalışırken konunun içerisindeki şekil ve çizelgelerin açıklamalarına dikkat ederim.					
18. Öğrenmem gereken bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.					
19. Ders çalışırken konuyu metinde verildiğinden farklı olarak kendi cümlelerimle anlatmayı tercih ederim.					
20. Metinde önemli gördüğüm bilgileri metinde geçen biçimiyle aynen not alırım.					
21. Öğretmenimin yaptığım ödevlerle ilgili dönüt vermesini isterim.					
22. Eksik öğrenmelerimi tamamlamak ya da yanlış öğrenmelerimi düzeltmek için kendime yeni öğrenme stratejileri belirlerim.					
23. Ders çalışırken konuda geçen işlemlerin aşamalarını şekille gösteririm.					
24. Ders çalışırken verilen metnin özetini çıkarırım.					
25. Ders çalışmaya başlamadan önce plan yapar ve bu plana göre çalışmamı yürütürüm.					
26. Çalıştığım konuda sınavda soru olarak çıkabileceğini düşündüğüm yerleri işaretlerim.					
27. Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek bunları tekrar ederim.					
28. Çalıştığım materyalde metin kenarlarına kendi cümlelerimle açıklamalar yaparım.					
29. Çalışma sonunda yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediğimi belirlemek için kendime sorular sorar ve yanıtlar veririm.					
30. Derslerde başarımın kendi çabama bağlı olduğuna inanırım.					
31. Yeni bir sözcüğü öğrenirken gerektiğinde onu cümle içinde kullanarak öğrenmeye çalışırım.					
32. Çalışırken bir konuyla ilgili bilgileri çizelge biçiminde düzenlerim.					
33. Eksik ya da yanlış öğrendiğim noktaları niçin öğrenemediğimi araştırırım.					
34. Yeni şeyler öğrenmek bana zevk vermez.					
35. Derste önemli gördüğüm ve öğretmenimin vurguladığı noktaları not alırım.					
36. Ders çalışırken tuttuğum ders notlarını kendi kendime sesli tekrar ederek ezberlemeye çalışırım.					
37. Ders çalışma yöntemimi konunun özelliğine göre belirlerim.					
38. Öğrenmeye güdülenmek için geleceğimle ilgili amaçlarımı düşünürüm.					
39. Öğreneceğim konunun öncelikle ana hatlarını ve bunları oluşturan alt bilgilerini çıkartırım.					

EK B: Öz Geçmiş

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı: Diren ÇELİK

Doğum Yeri ve Tarihi: Ergani, 1989

### **Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

SUSAR KIRMIZI, F., ÇELİK, D., (2015). “İlkokul Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğrenme Sürecine İlişkin Metafor Algıları / Elementary School Students' Metaphorical Perceptions Of The Basal Reading And Writing Process”, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/10 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8471>, p. 793-816.

### **İletişim**

e-posta Adresi: dcelikk@hotmail.com