



T.C
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EPÖ-YL-2009-0002

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNME STİLLERİ
PROFİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**HAZIRLAYAN
Beste DİNÇER**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

AYDIN-2009

T.C
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EPÖ-YL-2009-0002

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNME STİLLERİ
PROFİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**HAZIRLAYAN
Beste DİNÇER**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

AYDIN-2009

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE
AYDIN

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Beste DİNÇER 17.07.2009 günü yapılan tez savunma sınavında *Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* adlı tezini savunmuş. aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından kabul-red edilmiştir.

UNVANI-ADI VE SOYADI :

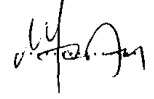
KURUMU :

İMZASI

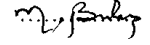
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU Adnan Menderes Üniversitesi



Yrd.Doç.Dr. Meltem YALIN UÇAR Adnan Menderes Üniversitesi



Yrd.Doç.Dr. Mustafa BULUŞ Pamukkale Üniversitesi



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulu'nun
..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç.Dr. Ümit TATLİCAN
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Beste DİNÇER

İmza :

BESTE DİNÇER

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNME STİLLERİ PROFİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Araştırmanın amacı Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programlarında eğitim gören 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir.

Araştırmanın evrenini Buca Eğitim Fakültesi 2008–2009 öğretim yılında, dört bölümün birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan toplam 933 öğrenci; örneklemini ise evrendeki dağılıma uygun olarak bölümlerin birinci ve dördüncü sınıflarından rastgele seçilmiş birer şubelerinde okuyan toplam 339 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik, güvenirlik çalışmaları Buluş (2005) tarafından gerçekleştirilen Düşünme Stilleri Ölçeği ile öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler içeren kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının kümülatif not ortalamaları öğrenci işlerinden temin edilerek araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde; ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, LSD testi, Kruskal Wallis testi, ManWitney-U testi ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; Öğretmen adaylarının 1. Tip düşünme stilleri olarak da kavramsallaştırılan yasama, hiyerarşik, yargı ve liberal düşünme stillerini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra muhafazakar, oligarşik, lokal ve global düşünme stillerini en az tercih ettikleri saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile öğrenim görülen program, sınıf, cinsiyet, yaş, mezun olunan alan, sosyo-ekonomik düzey algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar saptanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları ile global ve muhafazakar düşünme stilleri arasında ise düşük ve negatif yönde bir ilişki görülmüştür.

ANAHTAR SÖZCÜKLER; Düşünme, Stil, Düşünme stilleri, Profil

BESTE DİNÇER

THE INVESTIGATION OF TEACHER CANDIDATES' THINKING STYLE
PROFILES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate thinking styles of freshmen and senior teacher candidates from the departments of Mathematics, Social Sciences, Classroom Teaching at Primary School Education and English Teaching department in terms of various variables. In this study, correlational research method was performed.

The universe of this study consist of 933 freshmen and senior teacher candidates from four departments of Buca Educational Faculty in 2008–2009 academic year. The sample consists of total 339 teacher candidates in accordance with the dispersion of the universe by random sampling method.

Sternberg-Wagner (1992) Thinking Styles Inventory, whose reliability and validity studies were performed by Buluş (2005), employed as data gathering instrument in the study. In addition, personal information form including questions about students' demographic characteristics was used. Teacher candidates' cumulative grade points were obtained from student affairs office.

In data analysis, arithmetic means, standart deviation, t-test, one-way analysis of variance, Kruskal Wallis tests, Man Witney-U and Pearson correlation analysis were employed.

According to the findings of the study, it was observed that teacher candidates preferred legislative, hiyerarchic, judical and liberal styles the most and conservative, oligarchic, local and global styles the least.

Teacher candidates' preferred thinking styles had a significant difference in terms of department, class, gender, age, high school graduate, perception of socio-economic status. It was observed that there was a low and negative relation between teacher candidates' global and conservative thinking styles and academic grade point average.

KEYWORDS; Thinking, Style, Thinking Style, Profile

ÖN SÖZ:

Düşünme yolculuğuna adım attığım ilk günden itibaren, elimden tutup bana yol gösteren, desteği ve ilgisiyle beni tekrar ben yapan, bilgisini ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyen, manevi desteğini her an yanıbaşımnda hissettiğim sadece tez danışmanım değil çok değerli Canım Hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin yapılandırma sürecinde desteğini eksik etmeyen, özellikle analizlerin her aşamasında bana yol gösteren, yoğunluğuna rağmen vaktini ayıran ve tezim sayesinde tanışma fırsatı bulduğum değerli hocam Mustafa BULUŞ'a çok teşekkür ediyorum.

Çok kısa zamanda tanıdığım ve bana verdiği yardımlarından ötürü umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni cesaretlendiren ve motive eden, tablolarımın mimarı fedakar arkadaşım Seda Merdin'e, odalarına her girdiğimde her zaman güler yüzleriyle sorularımı yanıtızsız bırakmayan ve yardımcı olan başta Sanem Uça olmak üzere sevgili Araş. gör. arkadaşlarım Çiğdem A. Karademir, Meltem Çengel, Serap Yılmaz, Fevzi Dursun ve Didem Aydoğan'a teşekkür ediyorum.

Anketlerin uygulanması sırasında desteklerini esirgemeyen Arş.gör. Dr. Cenk Yoldaş', Arş. gör. Esen Ersoy ve Arş. gör. Evren Karataş'a teşekkürlerimi borç bilirim.

Eğitimim sırasında ders aldığım yüksek lisans hocalarıma ve emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunuyorum.

Özellikle bu yolda yürümemde beni destekleyen ve hep yanımda olan sevgili eşim Emre Dinçer ve kuzenim Nilüfer Tanç'a, eğitim sürecine başladığım günden beri beni yönlendiren ve bugünlere gelmemi sağlayan kıymetli anne ve babama; "Abla ders çalışmaktan hala bıkmadın mı?" sorularıyla beni neşelendiren çıtır kaptan kardeşime, özellikle " sen yeter ki ders çalış, gerisini düşünme!" diyerek kendini geliştirmem konusunda bana her zaman yardımcı olan sırdaşım biricik anneannem'e minnet borçluyum.

Beste DİNÇER

İÇİNDEKİLER:

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖN SÖZ:.....	iii
İÇİNDEKİLER:.....	iii
EKLER LİSTESİ:.....	vi
TABLO LİSTESİ:.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ:.....	ix
1.BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1 PROBLEM.....	1
1.2 KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	4
1.2.1 Düşünme.....	4
1.2.2 Eleştirel Düşünme.....	7
1.2.3. Yaratıcı Düşünme.....	11
1.2.4. Yansıtıcı Düşünme.....	16
1.2.5. Stil nedir?.....	19
1.2.6. Düşünme Stilleri.....	21
1.2.7 Düşünme Stilleri Kuramları.....	25
1.2.7.1 Bilişsel Deneyimsel Benlik Kuramı.....	29
1.2.7.2 Myer-Briggs Düşünme Biçimi Sınıflaması.....	31
1.2.7.3 Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı.....	32
1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI:.....	50
1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ:.....	50
1.5 SAYILTI:.....	52
1.6 SINIRLILIKLAR:.....	52
1.7 TANIMLAR.....	53
2. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	54
2.1 DÜŞÜNME STİLLERİ VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİNİ TEMEL ALAN ÇALIŞMALAR.....	54
2.2 DÜŞÜNME STİLLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERLE İNCELENMESİNE İLİŞKİN YURTDIŞI VE YURTİÇİ ÇALIŞMALARI.....	65

3. BÖLÜM: YÖNTEM	72
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	72
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	72
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	75
3.3.1. Düşünme stilleri Ölçeği (DSÖ).....	75
3.3.2 Kişisel Bilgi Formu	80
3.6. VERİLERİN TOPLANMASI.....	81
3.7 VERİLERİN ANALİZİ	81
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	83
4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR.....	83
4.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	84
4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	87
4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	89
4.5 ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	91
4.6 ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	93
4.7 ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	96
4.8 ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	99
5. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	103
5.1 SONUÇLAR	103
5.2 ÖNERİLER:.....	104
6. BÖLÜM : KAYNAKÇA	107
EKLER.....	118
ÖZ GEÇMİŞ	125

EKLER LİSTESİ:

- Ek 1. Düşünme Stilleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu
Ek 2. Dokuz Eylül Üniversitesi İzin Belgeleri

TABLO LİSTESİ:

Tablo 1.1 Eleştirel Düşünme ve Olağan Düşünmenin Karşılaştırılması	10
Tablo 1.2 Geleneksel ve Yaratıcı Öğrenme Ortamı.....	15
Tablo 1.3 Deneysel ve Rasyonel Düşünme Özellikleri	29
Tablo 1.4 Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramına Göre Düşünme Stilleri.....	36
Tablo 1.5 Düşünme Stilleri ve Öğretim Metotları İlişkisi	47
Tablo 1.6 Düşünme Stilleri ve Değerlendirme Metotları İlişkisi.....	48
Tablo 1.7 Düşünme Stilleri ile Kullanılan Cümleler Arasındaki İlişki.....	49
Tablo 3.1 Evrende Yer Alan Öğrenci Sayıları	73
Tablo 3.2 Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri	74
Tablo 3.3 Faktör Analizi	78
Tablo 3.4 Düşünme Stilleri Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları	80
Tablo 4.1 Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerini Kullanma Düzeylerine Göre Dağılımları.....	83
Tablo 4.2 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programlara İlişkin Düşünme Stili Puanlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 4.3 Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması (T-Testi Sonuçları).....	87
Tablo 4.4 Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.5 Öğretmen Adaylarının Yaşa Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	91
Tablo 4.6 Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Liseden Mezun Olunan Alanlara Göre Varyans Analizi Sonuçları	94
Tablo 4.7 Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik Düzey Algılarına Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları	97
Tablo 4.8 Liberal Stile İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.9 Anarşik Stile İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.10 Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri İle Akademik Not Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Matrisi.....	100

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No		Sayfa
1.1.	Yansıtma Alanları.....	18
1.2.	Hermann'ın Dört Kadranlı Zihin Modeli.....	26

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ:

- MBTG : Myers-Briggs Tip Göstergesi
DSÖ : Düşünme Stilleri Ölçeği
HBDI : Hermann Beyin Baskınlık Aracı

1.BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 PROBLEM

XIX. ve XX. yüzyıllarda yapılan bilimsel keşif ve icatlar insanlığın hayatını, hayata bakışını, algılayışını ve yaşam tarzını dolayısıyla bu koşullara ayak uydurabilecek insan tipini de değiştirmiştir. Bu değişimler özellikle günümüz eğitim ve iş dünyasını da etkilemiş, modern çağlar 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). Değişen yaşam koşullarıyla birlikte günümüzde eğitimin amacı da artık bilgiyi sorgulamadan kabul eden ve davranışlarını bu doğrultuda sergileyen değil; edindiği bilgiyi özümseyip kendi tarzına uygun bir şekilde biçimlendiren, bağımsız düşünme becerilerine sahip, nitelikli insan yetiştirmektir.

Düşünme, bizi robot beyinlerden ya da diğer canlılardan ayıran, hayatımızı eşsiz ve anlamlı kılan bilincimizin temel aktivitesi olarak nitelendirilmektedir. İnsan, düşünebildiği ve aklına hitap edebildiği için diğer canlılardan ayrı konumdadır. (Birkök, 1998: 5). Çünkü insan, davranışlarını bilinçli bir şekilde sürdürmek zorundadır. Plan yaparken, girişimde bulunurken, bir meseleyle uğraşırken, hayal kurarken hatta akşam için ne yiyeceğine karar verirken bile düşünmeye ihtiyacı vardır. Kısacası, insan, hayatın her anında bilinçli ya da değil, odaklanmış veya dağınık 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 bilgiyi üretebilir, kullanabilir ve değerlendirebilir; fakat düşünemeyen insan bilginin nasıl kullanılacağını bilemez (Semerci,1999: 210). Bu çerçevede, gelişen dünyaya; düşünen ve neyi nasıl düşündüğünü bilen bireylerin uyum sağlaması muhtemeldir.

Düşünme, öğrenilebilen, alıştırma yapılabilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Tıpkı bisiklete binmeyi, ya da araba kullanmayı öğrenmek gibi düşünmeyi öğrenmek ve bu beceriyi geliştirmek gerekmektedir. Nasıl ki bisikletin amacı sürücüsünü istediği yere götürmekse, düşünmenin amacı da kişiyi aradığı değerlere ulaştırmaktır. Bisiklet daha az enerji harcayarak, daha hızlı bir şekilde, daha uzak yerlere gitmeyi yarar. Aynı şekilde düşünme de değerlere daha etkili bir şekilde ulaşım sağlamaktadır (De Bono, 2007: 10). Paul ve Elder (2002)' a göre "insanların ne yaptığı, ne hissettiği ve ne istediği onların düşünme kalitesine bağlıdır; aynı şekilde hayat kaliteleri de bireylerin nasıl olmak istedikleri gibi değil, muhtemelen nasıl düşündükleriyle ilgilidir; çünkü insanlar düşündükleri kadardır" sözleriyle düşünmenin önemini ifade etmiştir.

Düşünme ve düşünme süreci, genel bir ifadeyle dış dünyadaki nesne ve olayları semboller hâline çevirme (Arkonaç, 1998: 289) olarak da tanımlanmıştır. Düşünme, bireyin içinde bulunduğu durumu anlayabilmesine yönelik etkinlikleri içeren ve özel düşünme becerilerinin tümünden oluşan, dolayısıyla tek bir açıdan tanımlanamayacak kadar karmaşık zihinsel bir süreçtir. Düşünme, yeni bilgiler öğrenme etkinliği değildir; mevcut bilgileri kullanma, onları birleştirme, ayırma ve sınıflandırma, değerlendirme etkinliğidir (MEB, 2007: 12). Eğitim açısından düşünüldüğünde asıl önemli olan bu süreçlerin nasıl gerçekleştiğidir. Çünkü insan bildiği kadar düşünmekte ve düşünerek öğrenmektedir.

Herkes doğası gereği sürekli düşünür; fakat herkesin düşünme süreci birbirinden farklıdır, çünkü her birey başka bir ifadeyle her beyin kendine özgü bir nitelik taşır ve biriciktir. 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. Dolayısıyla Sternberg'in de belirttiği gibi (1997: 11) 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 bir çalışmayı, projeyi, işi yapmayı düşünürken ya da yaparken, bilgiyi işlerken kullanmayı tercih ettikleri yol olarak betimlemektedir (Sternberg, 1997: 8; Zhang, 2000; Zhang ve Sternberg, 2000, Sternberg ve Zhang 2005: 245). Günlük hayatımızda moda, sanat dalları, spor, medya gibi çeşitli alanlarda 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 açıklanamamakla birlikte yurtdışında yapılan çalışmalarda bulgular, 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 öğrenmeyi etkilediği, bunun sonucunda da bir çok değişken gibi (kişilik, yetenek, motivasyon, tutum) başarıyı da etkilediğine inanılmaktadır. Bireyin gerçekleştirdiği her aktiviteyi etkileyen nitelikte bir özellik olması, düşünme stillerini yurtiçinde özellikle son yıllarda ilgi çeken bir konu haline getirmiştir.

Düşünme stilleri üzerine önemli çalışmalarıyla alan yazında yerini alan Sternberg ve Zhang (2005: 245) düşünme stilini, “yapılan şey ya da düşünmenin tercih edilen şekli ve bireylerin sahip olduğu yeteneğin kullanımında bir tercih yolu” olarak tanımlamaktadır. Bireyler bir probleme (duruma) yönelik olarak birçok düşünme biçimine sahiptir, fakat özel durumlara göre bunlardan bazılarını ağırlıklı olarak kullanmaktadırlar (Sünbül, 2004: 27). Sternberg (1997: 83)’e 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. Bu sebeple stiller iyi ya da kötü olarak sınıflandırılmaz. Bireyler sadece belirli durumlarda kendilerine en uygun olan ve kendilerini rahat hissettikleri stilleri tercih ederler. Herkesin her bir stilin miktarında değişiklik gösterdiği bir stil profili mevcuttur, ancak herhangi bir profile bağımlı değildir. Farklı görev ve durumlara uyum sağlamak için stiller değişebilir (Buluş, 2005: 2). Yaşanılan çevresel faktörlerin etkisiyle bireylerin baskın stilleri değişebilir ve zaman içerisinde farklılaşabilir, çeşitlenebilir,

sosyalleşebilir veya gelişimsel değişimlere uğrayabilir. 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: 172).

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.

Özetle, “ öğrencilerin, gerek günlük aktivitelerini gerçekleştirirken gerekse öğrenme sürecinde davranış edinmeye çalışırken, becerilerini ortaya koymak için tercihen kullandıkları düşünme stillerini bilmek ve açıklamak, hatta bunlardan yaratıcılık ve sorgulama temelli olanları geliştirmek, her alanda özellikle akademik boyutta performanslarını yükseltmek ve okulun üretkenliğini arttırmak bakımından önemli yararlar sağlayabilmektedir” (Buluş, 2005: 3). Düşünme stillerinin, ölçülebilir, öğrenilebilir, öğretilbilir ve geliştirilebilir özelliklerinin olmasının yanında, eğitim dünyasında ve yaşamın çeşitli alanlarında kullanılabilmesi, öğretmen adaylarının düşünsel özellikleri açısından incelenmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

1.2 KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.2.1 Düşünme

Düşünme, insanın en temel yeteneği, insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliğidir. Tarih boyunca pek çok düşünür, bilim adamı ve filozof düşünme üzerine çalışmalar yapmış ve düşünmeyle ilgili söylemlerde bulunmuşlardır. Ünlü bilim insanlarından Albert Einstein (1879-1955): “Yaratmış olduğumuz dünya, düşüncemizin

ürünüdür. Düşüncemizi değiştirmeden bu dünya da değiştirilemez” sözüyle, Pascal “insan düşünmek için doğmuştur, düşünmek onun bütün asaleti ve değeridir. O düşünebildiği oranda özgürdür. Descartes de “İyi bir zekâyâ sahip olmak yeterli değildir. Önemli olan onu iyi kullanmaktır.” sözüyle ve herkes tarafından bilinen “düşünüyorum o halde varım” ifadesiyle düşünmeyle var olmayı özdeşleştirmiş ve düşünmenin önemini vurgulamışlardır (tr.wikiquote.org).

Günlük dilde sıkça kullandığımız “Düşünme” kavramını derinlemesine incelediğimizde sözcük birçok farklı boyut kazanmaktadır; çünkü düşünme özel becerilerden oluşan karmaşık zihinsel süreçleri içermektedir (Beydoğan, 2003: 161). Düşünme tarihine bakıldığında, düşünmenin temellerinin yaklaşık M.Ö. 400- 300 yılları arasında Yunanistan’da Atina’da yaşamış olan Sokrates, Platon ve Aristoteles’e dek uzandığı görülmektedir. Psikolojiden, felsefeye, sosyolojiden, eğitime pek çok araştırmacı düşünme üzerine çalışmışlardır. Dolayısıyla bu konuda pek çok farklı tanım göze çapmaktadır. Düşünme ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre düşünme şöyle tanımlanmıştır: düşünmek durumu tefekkür; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın kendine özgü ve bağımsız durumu; (felsefede), karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi, duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi; Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği (eğitimde) karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi anlamlarına gelmektedir (www.tdk.gov.tr).

Düşünme, zihinden geçirme, göz önüne getirme, bir sonuca varmak amacıyla inceleme, karşılaştırma ve daha önce edinilen bilgilerden yararlanma gibi zihinsel işlemlerden geçirmek, değerlendirmek, hatırlamak, bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak, ayrıntılarıyla incelemektir (Semerci, 1999: 211).

Saban (2000: 117) düşünmeyi, “mevcut bilgilerin ötesine gitme” veya “mevcut bilgilerden yola çıkarak başka bilgilere ulaşmak” şeklinde tanımlamıştır.

Piaget’e göre düşünme, “ hayatı anlamlandırmak için bir amaçtır” (Akt: De Bono, 1993: 6).

Kazancı’ya (1989: 12) göre düşünme, bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür.

Cevizci (2005: 163) ise düşünme kavramını kişinin öğrenme süreci içinde kullandığı kavramlar, imgeler, düşünce ve hareketler, sözcük terimleri gibi simgeler aracılığı ile gerçekleştirilen zihinsel faaliyet; çıkarsama, akıl yürütme, anımsama, kuşku duyma, isteme, hissetme, anlama, kavrama gibi, bilinçli bir biçimde gerçekleştirdiğimiz zihinsel faaliyetlerin herhangi biri; karşılaştırmalar yapma, analiz, sentez, bağlantı kurma ve kavram gibi işlemlerden oluşan zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır.

Ünalın (2006) 'a göre düşünme dış dünyanın insan zihnine yansımalarıdır. Ayrıca düşünme, zihni olarak tasarlanan, biçim verilen, canlandırılan nesne, fikir, idea anlamlarına gelmektedir (Akt: Demir, 2006: 15).

Yıldırım (1998: 38) düşünme kavramını tanımlamak yerine, düşünmeyi oluşturan bileşenleri incelemenin, düşünmenin kendisini ve öğrenmeyle ilişkisini daha iyi açıklayacağını ifade ederek düşünmenin bileşenlerini: “1. Gözlem ve algılama, 2. Bilgileri saklama ve anımsama (bellek), 3. Bilgileri analiz etme ve değerlendirme, 4. Gözde canlandırma, geleceği görme, fikir üretme veya değiştirme (yaratıcılık)” şeklinde belirtmiştir.

Arık (1987: 21) düşünmeyi, “lisan ve sembolik davranış” olarak nitelendirmiştir. O'na göre insan, lisanı sayesinde hem diğer kişilerle hem de zamanda, mekânda ya da her ikisinde de var olmayan yer, kişi ve olaylar hakkında kendi kendine konuşur, dolayısıyla lisan ile birey bunlara bir şekilde tepkide bulunur ve bu tepkide bulunma davranışının adı düşünmedir.

Aster (1945) düşünmenin, “ ... birleştirmek, parçalamak ve mukayese etmek” ten ibaret olduğunu; birleştirmeden kastın objeleri bir bütün halinde toplamak, parçalamakla da objeleri parçalara ayırmak, mukayesede ise iki obje arasındaki eşitlik, benzerlik ve farklılıkları anlamak olduğunu söylemiştir (Akt. Birkök, 1988: 10).

1950'li yıllarda felsefeye katkılarıyla bilinen **Heidegger** (1966: 3) düşünme nedir? sorusuna “düşünmeyi, düşünmeye çalıştığımız zaman anlayabiliriz ve düşünme çabamız başarılı olduğu takdirde düşünmeye hazır olabiliriz” şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca, ona göre düşünme; bir fikir oluşturma, ilişkileri açıklama ve olaylara somut çözümler getirmektir, problem çözmedir, gizleneni ortaya çıkarmaktır.

Doğan (2007: 167) 'a göre düşünmeyi tanımlamak için onun belirgin özelliklerinden bahsetmek gerekmektedir. Bu özellikler sırasıyla şöyle sıralanabilir:

- Düşünme, insan çabasını belirli bir amaca ya da sonuca yöneltebilir.
- İnsanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesinde yardımcı

olur. Çözümün daha kolay bulunmasını, ileri görüşlülük ve uygun davranışta bulunmayı sağlayabilir.

- Kavramlarının oluşumunda ve gelişiminde, kavramların birey için anlam kazanmasında rol oynar.
- Birey ve toplum için güvenilir ortamda yaşama olanaklarını sağlamada ve bu ortamın sürdürülmesinde rol oynar.

Aynı zamanda düşünme algılama ve kişinin çevresiyle özel bir şekilde ilişki kurma davranışlarını kapsar (Üstündağ, 2002: 77).

Düşünme eylemi, genel olarak insanın doğuşu ile başlayan ve hayat boyu doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen, öğrenilebilen, öğretilen ve insana özgü nitelikler taşıyan zihinsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. İnsana özgü olmasından kasıt, düşünmenin bireyi yaptığı her aktivitede etkiler nitelikte olmasıdır; çünkü birey yaptıklarından bağımsız değildir, aksine yaptıklarının bilincinde olmak ve sorumluluğunu almak zorundadır. Düşünme sayesinde bilincimizi kontrol edebilir, yaptıklarımızın farkına varabilir ve böylece hayatımızın sorumluluğunu üstlenebiliriz. Dolayısıyla, belirtilen özellikler düşünmenin insan hayatı ve toplum için önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu nedenle düşünmeye, düşünme yollarını öğrenip uygulamaya ve düşünme gücünü geliştirmeye yönelik gereksinim her geçen gün artmış, doğru ve etkili düşünme yolları denenmiş, araştırmalar yapılmış, düşünme türleri ortaya çıkmış ve öğretilmeye çalışılmıştır. Alanyazında adı geçen, bazı kaynaklarda düşünmenin boyutu olarak da adlandırılan düşünme türleri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünmedir.

1.2.2. Eleştirel Düşünme

“Eleştiri” sözcüğü bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit; “eleştirel” sözcüğü de buna paralel olarak eleştiri niteliği taşıyan, eleştirisel, tenkidi anlamına gelmektedir (www.tdk.gov.tr).

“Eleştirel düşünme” ise bu tanımlardan farklı olarak özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşüncüyü ortaya çıkararak disiplinli ve öz denetimli düşünme biçimi (Şahinel, 2007: 123) olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim sistemimiz içerisinde ve demokratik toplumlarda her bireyde bulunması gereken bir özellik olarak nitelendirilen ve düşünme süreci içinde apayrı bir yeri olan

eleştirel düşünme, hiçbir görüşün doğruluğunu ve geçerliğini sorgulamadan kabul etmeyen bir düşünme biçimi olarak betimlenebilir (Beydoğan, 2003: 161).

Eleştirel düşünme hakkında yapılan ortak bir tanım yoktur. Eleştirel düşünme üzerine çalışan araştırmacılar, bu düşünme türünün içerdiği boyutları ve kapsamı açısından kendilerine özgü, farklı tanımlar yapmışlardır. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Eleştirel düşünme kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve sentez yapabilme ve/veya bilgi kaynakları ile gözlem, deneyim, akıl yürütme veya iletişim gibi kazanım yollarını içeren inanmaya veya yapmaya rehberlik eden bir süreçtir (Brouwer, 1996: 196; Akt. Demir, 2006: 25).

Nickerson, Perkins ve Smith (1985: 58)'e göre eleştirel düşünme, “verilen birçok konu içerisinde neye inanılacağını ve özel çıkarımların akla yatkınlığını yargılayan yeteneği de içinde bulunduran, alternatif hipotezleri ve karşıt argümanları yapılandırmayı, mantıksal çıkarımları ve kanıtları değerlendirmeyi içeren düşünmedir.

Lipman (1988)'a göre eleştirel düşünme, “ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen bir düşünmedir. (Akt. Ay ve Akgöl, 2008: 66).

Özden (2003: 158)' e göre eleştirel düşünme, “kendi düşüncelerimizin bilincinde olmakla birlikte başkalarının da düşüncelerini göz önüne alarak ve öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreçtir.”

Aybek (2006: 40) eleştirel düşünmeyi, “başboş bir düşünsel etkinlik değil, sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünce biçimidir” şeklinde tanımlamıştır.

Pascarella ve Terenzini (1991: 118) Eleştirel düşünmenin birçok şekilde tanımlanmış ve ölçülmüş olduğunun altını çizerek, eleştirel düşünmenin temel olarak bireylerin bir tartışmada temel meseleleri ve varsayımları tanımlama, önemli ilişkilerin farkına varma, verilerden doğru çıkarımlarda bulunma, bir sonuca varma, sonuçların bulgularla tutarlılığını yorumlama ve kanıtları ve otoriteyi değerlendirme yeteneklerini içerdiğini belirtmiştir.

Demirel (2007: 226) eleştirel düşünmenin temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimlerine dayandığını belirterek eleştirel düşünmenin beş ana kuralını şu şekilde açıklamıştır: Tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme.

Paul ve Elder (2002: 15) eleştirel düşünmeyi, “herhangi bir konu, problem veya içerik hakkında düşünen bir bireyin kendi düşünmesinin sorumluluğunu üzerine alarak, düşünmesinin kalitesini arttırdığı ve buna entelektüel standartlar yüklediği, öz-disipline, öz-yönetime, öz-izlemeye sahip bir düşünme modu” olarak tanımlamışlardır ve eleştirel düşünenlerin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Güzel bir şekilde formüle edilmiş problemler ve can alıcı sorular yönelten
- Uygun bilgiyi toplayan, değerlendiren ve yorumlayan
- Ulaştığı bilgileri var olan kriter ve standartlara karşı test ederek iyi biçimlendirilmiş sonuçlar ve öneriler ortaya koyan
- Düşünmenin alternatif sistemleri içerisinde bulunan fark etme, değer verme özelliklerine sahip, pratik sonuçlara ve uygulamalara açık olan

Alanında uzman bir grup araştırmacının Amerikan Felsefe Birliği tarafından 1990 yılında açıklanan Delphi projesinde bir araya gelerek verdikleri eleştirel düşünmenin tanımı şu şekildedir:

“Eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım kadar kararın (yargının) dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasına dayanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır; bireyin akademik ve kişisel hayatı içerisinde güçlü bir kaynaktır; iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir.” Ayrıca, Facione (1990) ideal bir eleştirel düşünürün özelliklerini; “araştırmacı, iyi donanımlı, değerlendirme yaparken açık fikirli, esnek, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüst, doğru bilgiyi sabırla arayan ve kriter seçiminde makul, araştırmaya odaklanabilen, şeklinde ifade etmiştir. O’na göre iyi eleştirel düşünürler yetiştirmek bu ideale ulaşma anlamına gelmektedir.” (Facione, 1990: 3; Demir, 2006: 29).

Tanımlardan eleştirel düşünmenin;

- Aktif olmayı
- Gerçeği nesnel bir şekilde algılamayı
- Bağımsız ve özgün olmayı
- Yeni düşüncelere açık olmayı
- Düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı, sorgulamayı, değerlendirmeyi
- Organizasyonu gerektirdiği söylenebilir (Akınoğlu ve Diriöz, 2007: 16; Özden, 2003: 158).

Bloom'un çalışmaları eleştirel düşünmeyi tanımlamak konusunda pek çok yazar tarafından incelenmiştir. Bloom'un taksonomisinde, eleştirel düşünmenin ilgili olduğu yeteneklerin bilgi, kavrama ve uygulama yeteneklerine odaklanan alt düşünme kategorilerinin yerine analiz, değerlendirme ve sentez gibi yeteneklere odaklanan üst düşünme becerileriyle ilişkilendirilebilir. Paul ve Elder' (2002: 14)'e göre de eleştirel düşünme, sıradan düşünmeye ikinci bir seviye eklemektedir. İkinci düzey olan eleştirel düşünme analiz yapmayı, değerlendirmeyi ve sıradan düşüncelerimiz yapılandırmayı içermektedir.

Yapılan tüm tanım ve ilişkilendirmelerden yola çıkarak eleştirel düşünmenin, olağan düşünme sürecinden, bilgiyi aktif ve etkili bir biçimde alma, sistematize etme, karşılaştırma, değerlendirme yapması açısından farklı olduğunu söylenebilir. Düşünme belli bir amaca yönelik gerçekleşmeyebilir; fakat eleştirel düşünme organize bir süreçtir. Bu farklılıkları, Demirci (2002: 21; Akt. Aybek, 2007) aşağıdaki şekilde ortaya koymuştur:

Tablo: 1.1 Eleştirel Düşünme ve Olağan Düşünmenin Karşılaştırılması

Olağan Düşünce	Eleştirel Düşünce
Tahmin etme	Karar verme
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplandırma	Sınıflandırma
İnanma	Varsayma
Anlama	Mantıksal olarak anlama
Kavramları çağrıştırma	İlkeleri kavrama
Bağıntıları not etme	Diğer bağıntılar arasındaki bağıntıları not etme
Kanıtız düşünceleri sunma	Kanıtı dayalı düşünceleri sunma
Ölçüte dayanmayan kararlar	Kanıtı dayalı kararlar alma

Özden (2003: 159) ise yukarıdaki ifadeleri tamamlayıcı olarak, eleştirel düşünmenin öğrencilerde şu becerileri kazandırmayı amaçladığını belirtmektedir:

- Gerçekçi ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme
- Kaynak güvenilirliğini test etme
- İlgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olma

- Tutarsız yargıların farkında olma
- Eltili soru sorma becerisi
- Sözel ve yazılı dilin etkin kullanımı
- Düşünmeyi düşünme yeteneği

Sonuç olarak diyebiliriz ki; yaşamın her alanındaki hızlı değişim, bireylerin yaşama etkin katılabilmeleri, karşılaştığı sorunlara çözüm bulmaları eleştirel düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Özellikle öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesi, gerek akademik yaşamlarında gerekse günlük hayatlarında eleştirel bir zihniyet geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Günümüz toplumlarında açık görüşlü, bilimsel ve eleştirel düşünebilen bireylerin varlığı yaşanan sorunlara çözüm önerileri üretilmesi ve sağlıklı kararlar verilebilmesi açısından da eleştirel düşünme büyük önem taşımaktadır. (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 197).

1.2.3. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, günümüzde sanatta olduğu kadar bilim ve teknolojiye de önemli bir kavram haline gelmiş ve bilim adamlarınca tartışılır olmuştur. Daha sonra herkes tarafından sergilenebilecek bir davranış olmasının ifadesi ile psikoloji alanında da tanımlanır olmuştur. Genel olarak bakıldığında yaratıcılık; her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık, yaratma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Buna paralel olarak yaratıcı düşünme ise, “Düşünmenin türetici, yeni durumları araştırmacı ya da eski sorunlara yeni çözüm yolları bulan, düşünene göre yeni olan düşüncelerle sonuçlanan bir özellik göstermesi; buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimi” şeklinde ifade edilmektedir (www.tdk.gov.tr).

Aynı zamanda yaratıcı düşünme, “günlük yaşamda hayatı renklendirmekten, karşılaşılan sorunlara çok yönlü çözümler getirmeye kadar yararlanılabilecek bir özellik, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, yeni deneyimler yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir” (Selçuk ve Güner, 2000: 126, Akt. Üstündağ, 2002: 2).

Demirel (2007: 226) ise yaratıcılığın en önemli özelliğinin özgünlük ve yenilik olduğunu belirterek yaratıcılığı, “yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma” olarak tanımlamaktadır.

Anderson (2009: 38) yaratıcılık ve zekanın farklı şeyler olduğunu ileri sürerek yaratıcılığı: “Yaşama yepyeni bir gözle bakabilme ve bunu kullanarak işe yarayan veya güzel şeyleri ortaya çıkarabilme yeteneğidir” şeklinde betimlemektedir.

Çellek (2004) yaratıcılığı “ yoktan var etmek de değil, var olanlar arasında yeni ilişkiler kurmaktır. Herkesin kurduğu ilişkilerden hareket etmek değil, kimsenin düşünemediği, düşünemediği farklı ilişkilerden hareket etmektir. Yani ıraksak düşünebilmektir. Yakınsak düşünmeyi aşmaktır.” biçiminde ifade etmiştir (www.tulaycellek.com).

Üstündağ (2002: 5) yaratıcılığı, “ işte buldum dedirten, tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde, yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vb. ortaya koymayı göze almak” şeklinde tanımlamaktadır.

Torrance (1966: 6) yaratıcılığı sürece dayalı olarak, “problemlere, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlüğü belirleme, çözümler bulma, tahmin yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları muhtemel olarak yenileme, tekrar test etme ve sonuçları açıklama” olarak ifade etmektedir (Akt. Baker, 2009).

Rawlinson (1995: 20) yaratıcı düşünmeyi daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Doğanay, 2003: 314).

Pastorelli (2007: 10) “daha önce olmayanı, düşünülmeeni ortaya çıkarmaktır” şeklinde tanımladığı yaratıcı düşünmeyi, dünyaya bakışımızı zenginleştiren, anlama yeteneğimizi ve konulara farklı noktalardan bakmamızı sağlayarak beğenilerimizi geliştiren bir süreç olarak nitelendirmektedir.

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere yeniliği, orijinalliği, özgünlüğü temel alan yaratıcı düşünme türü; Yaratıcı düşünme bilgide problemleri ve boşlukları görme, özgün fikir ve hipotez geliştirme, fikirler arası ilişkiyi görme, düşünce parametrelerini geliştirerek yeni bileşimler elde etme, bir tasarım ya da öngörü oluşturma yaklaşımıdır (Aktamış, 2007: 5)

Yaratıcı düşünmenin boyutları incelendiğinde farklı tanımlarda kullanılan ortak kavramlardan oluştuğu dikkati çekmektedir:

1. Akıcılık: Üretilen uygun düşünce sayısı veya problem için birçok alternatif geliştirme becerisi.
2. Esneklik: Farklı kategorilere giren düşünce üretme yeteneği veya problem çözümünde yaklaşımları değiştirme

3. Özgünlük: Eşsiz, rastlanmayan, akıllı düşünceler yaratma yeteneği ya da yeni özel çözümler getirme becerisi.

4. Zenginleştirme: Düşünceyi tamamlayarak geliştirme, ayrıntılara girebilme, yanıtlar ekleme yeteneği (Erlendsson, 1999, , Rıza, 1999; Fisher, 1995 Akt: Yenilmez ve Yolcu, 2007: 97).

Yaratıcılığın özel ve gizemli bir nitelik olduğunu belirten araştırmacılar yaratıcı düşünceden bahsederken dört özelliğe dikkat çekmektedirler. Bunlar:

- Ürün/fikir oluşturması
- Yaratma süreci
- Yaratıcı, kişi
- Çevre (Fisher, 2005: 26; Doğanay, 2003: 315).

Oluşturulan ürünün ya da fikrin yaratıcı olabilmesi için öncelikle orijinal olması ve işe yaraması gerekmektedir. Birbirinin tekrarı olan ve yeni bir ürün daha önce tahmin edilemeyen ve tamamıyla orijinal, bireysel olarak ya da diğer insanların her zaman ürettikleri çalışmalardan farklı ve birçok insan için şaşırtıcı etki yapan özellikler taşımaktadır. Ancak burada meydana getirilen yeni ürünün problemin çözümüne büyük ölçüde katkı sağlaması beklenmektedir (Fisher, 2005: 26).

Yaratıcı düşünme, farkında olarak ve bilinçaltında gerçekleşen, zihinsel işlemleri içeren dinamik bir etkinliktir (Yaman ve Yalçın, 2004: 44).Yaratma süreci fikir ya da sonuçtan daha önemlidir. Doğru bağlantıları kurmak, daha önceki deneyim ve bilgilerle ilişkilendirmek ve anlamlandırmak, ufak bir kanıttan yola çıkarak öngörü sağlamak ve sonuç olarak orijinal bir ürün çıkarmak oldukça önemli bir süreci ifade etmektedir. Bu çerçevede, yaratıcı düşünme eleştirel düşünmenin hazırlayıcısı konumundadır. Öte yandan, eleştirel düşünme de geriye dönük problemlerin ortaya konmasında ve yaratıcı düşünmenin oluşmasında çok önemli bir yere sahiptir ve bu yönüyle de eleştirel düşünmeyi yaratıcı düşünmenin tamamlayıcısı olarak değerlendirilebilir (Akınoğlu, 2001: 74).

Çevrenin düşünmeyi biçimlendirdiği bir gerçektir. Düşünce ve davranışların özgürce sergilenebildiği, katı kuralların doğru ya da yanlış olmadığı, insanların tenkit edilmekten korkmadan fikirlerini rahatça sunabildikleri bir ortam kuşkusuz yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayacaktır. Aral, Köksal ve Gürsoy (2004: 26)' a göre "kişilerin yaşantılarında çeşitlilik varsa, yaratıcılıklarının gelişimi olumlu yönde etkilenir. Farklı ortamlarda bulunmak, farklı deneyimler yaşamak, yaşamın farklı

alanlarında birikim sahibi olmak, bakış açısını genişletir, esnekliği artırır ve kişilere yeni seçenekler sunar. Kişilerin bakış açılarını genişletmeleri, yaratıcılığın gelişiminde önemlidir.”

De Bono (1993: 23)'ya göre yaratıcı düşünme öğrenilebilir ve bu becerileri öğrenmeyen zeki bir kişi, bu becerileri öğrenmiş daha az zeki birinden daha az yaratıcıdır. Öğrenmeyi temel alan programlar ile yaratıcılık geliştirilebilir. Var olan beceriler açığa çıkarılarak performans artırılabilir. De Bono, yaratıcılıkla ilgili yanlış anlamaları şu şekilde belirtmiştir:

1. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünmeden ayırıcı-aksine iki düşünme türü birbirini tamamlar niteliktedirler.
2. Yaratıcı düşünme bazı alanlarda bulunur, bazı alanlarda bulunmaz- yaratıcılık sadece sanat, müzik, edebiyat gibi alanlara özgü değildir ve her alanda yaratıcılıktan bahsetmek mümkündür.
3. Yaratıcılık basit olarak kendi ürününü ortaya çıkarmaktır- yaratıcı olmak için deha olmaya ya da üst düzey zeka kapasitesine sahip olmak gerekli değildir. Her yaşta herkes yaratıcı fikirler oluşturup, yaratıcı düşünebilir.

Roberts (2003)'ın belirttiği gibi yaratıcılık herkeste bulunan bir özelliktir ve bireyin yaptığı etkinliklerde hayal gücünü kullanarak yeni şeyler bulma yeteneğidir. Yaratıcılık zihnin bir özelliğidir, özel bir yetenek değildir (Akt: Yaman ve Yalçın, 2004: 44). Yaratıcı düşünebilmek için hayal gücünü kullanmak yeterlidir.

Eğitim- öğretim ortamlarında yaratıcılığın geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?

Jean Piaget: “Eğitimin temel hedefi önceki nesillerin yaptıklarını taklit etmek değil, yeni şeyler üretebilen ve keşfedici bireyler yaratmaktır. İkinci hedefi ise eleştirel düşünebilen, doğruluğunu kanıtlayabilen ve her önüne sunulanı kabul etmeyen zihinler oluşturmaktır” sözleriyle yaratıcı düşünmenin önemini net bir şekilde vurgulamıştır (Akt: Fisher, 2005: 23).

Sungur (1992: 44) geleneksel ve yaratıcı öğrenme ortamının özelliklerini aşağıdaki tabloda karşılaştırmaktadır:

Tablo. 1.2 Geleneksel ve Yaratıcı Öğrenme Ortamı

Geleneksel Öğrenme Ortamı	Yaratıcı Öğrenme Ortamı
Öğrenci okulda geçmişten aktarılan bilgileri öğrenmek için gider.	Öğrenci okula bilinmez ve tahmin edilemez olayları, ilginç yönleri öğrenmek için gider.
Otoriteden öğrenilen konular eğitimin kendisidir.	Konular öğrenmenin ham maddeleridir. Ancak farklı bir yönde kullanıldıklarında değerlidirler.
Parça ve bölümlerden yararlanılarak konu ortaya konur.	Bilgiye ulaşmada deneysel yol izlenir. Ortam birey için anlamlı olmalıdır.
Parça ve bölümler öğretene için de öğrenen için de aynıdır.	Yararlı, anlamlı ve duygu içeren her şey bireyin geçmiş yaşantılarına, bireysel farklılıklarına ve gereksinimlerine göre farklılık gösterir.
Eğitim yaşama hazırlıktır.	Eğitim büyüme ile ilişkilidir ve yaşamın içindedir.
Eğitim anı yaşamayı kapsamadığında sosyal değildir.	Öğrenme etkileşim ve sosyalleşme gerektirir.
Sorulara bulunan yanıt arama sürecinden önemlidir.	Soruna bulunan çözüm o an, çözümü arama süreci ise uzun vadede önemlidir.

Öğrenme-öğretme süreçlerine bakıldığında birçok tekniğin yaratıcı düşünmeyi gerçekleştirmeye hizmet ettiği göze çarpmaktadır. Yaratıcı düşünmeyi gerçekleştirmek için öğrenme ortamında yararlı olabilecek yöntem ve teknikleri (Aksoy, 2005; Doğan, 2007: 185-186) şu şekilde özetlemişlerdir:

- Kapsamlı düşünme
- Beyin fırtınası
- Kuluçka tekniği
- Not alma tekniği
- Kendiliğindenlik
- Iraksak, analitik ve eleştirel düşünme
- Örnek olay inceleme
- Altı şapka tekniği

Bunların yanı sıra eğitim ortamı bunlar ve benzeri yaratıcı performansı geliştiren yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmeli, öğrencilerin özgürce davranabilecekleri ve fikirlerini açıkça, çekinmeden açıklayabilecekleri özgür ve demokratik ortamlar

yaratılması sağlanmalıdır. Öğretmen, öğrenciler üstünde zaman baskısı yaratmamalı, aceleci olmamalıdır. Hız yerine; dikkatli düşünmeye, çeşitli olasılıkları düşünmeye ve yaratıcılığa değer vermelidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 98). Öğrencilerden gelebilecek sıra dışı, farklı fikirlere, sorulara ya da tepkilere değer verilmeli ve öğrencilerin sıradanlıktan sıyrılıp, diğerlerinden farklı, yeni, özgün düşünmesi özendirilmeli ve geliştirilmelidir.

1.2.4. Yansıtıcı Düşünme

Düşünmenin gelişimi için yansıtma gereklidir. Yansıtıcı düşünme sonuçlarını destekleyen kanıtların ve sebeplerin farkında olmanın yanı sıra kendi varsayım ve uygulamalarından, inançların, değerlerinden haberdar olan düşünmedir. Kendi yöntemini, kurallarını ve bakış açısını hesaba katmaktadır (Lipman, 2003: 26). Başka bir anlatımla, bir konu hakkında düşünmek kadar, konunun prosedürlerini de düşünmeyi içermektedir. Mantık ya da matematik hakkında düşünmenin yanı sıra mantıksal açıdan mantığı düşünmek; matematiksel olarak matematiği düşünmek, yani yönteme ve metodolojiye yönelik düşünmek bu düşünce türüne örnek olarak gösterilebilir (Lipman, 1991: 26). Başka bir söylemle, Bigge ve Shermis (1999)' e göre Yansıtıcı düşünme; “hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tündengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisidir.” (Akt. Demirel ve Köksal, 2008: 189).

Yansıtma, bilginin nasıl kazanılacağını, kazanılan bilginin ne kadar etkili olduğunu göstermeye yarar, var olduğunu bildiğimiz, fakat göremediğimiz bazı özelliklerin tarafımızdan görülebilmesini ve anlaşılmasını sağlamaya yardım etmektedir (Arslan, 2005: 11).

Yansıtma özellikle birinin kendi yaptığı işi anlamada çok önemlidir. Cole ve Knowles (2000: 3) bu düşünce türünü şu şekilde açıklamışlardır:

“Yansıtıcı olmak, ne yaptığını gösteren bir aynaya ya da saydam bir prizmaya sahip olamaya benzer. Uygulamanın anlamak ya da geliştirmek için sınanması bazen düşünmeyi tamamen geri dönüşümlere yönlendirir. Aynalar ve prizmalar ışık dizisinin rengini görünebilir yapmak için açık ışınları bileşen dalga uzunluklarından ayırır. Aynı şekilde yansıtıcı araştırma öğretme pratiğinin bileşenleri veya elementlerinin analizi için olanaklar sağlamaya yarar.”

Arslan (2005: 11)'a göre de yansıtma işlevi olan aynanın görevi somut bir şeyin tarafımızdan görülebilmesini sağlamaktır. Soyut olarak düşünüldüğünde bilgi edinebileceğimizin farkında olabilir, ancak bilgiyi nasıl edinebileceğimizi, hipotezleri nasıl test edeceğimizi, yaşantımızın ne kadar zengin olduğunu bilemeyiz. Bu durumu bizim için somut hale getiren “yansıtma”dır.

Yansıtıcı düşünme, problemin ne olduğuna ilişkin özel olarak yargıda bulunma ve analiz etme süreçlerini ifade eden eleştirel düşünme sürecinin bir parçası olarak da nitelendirilmektedir. Öğrenenlerin öğrenmeye aktif bir şekilde katılarak öğrenmelerini kontrol etmeleri ve bunun farkında olmalarının yanında neyi bilmeleri gerektiğini düşünmeyi de içermektedir. Bu bakımdan, yansıtıcı düşünme özellikle karışık problem çözme durumlarında öğrenmeyi desteklemede oldukça önemlidir, çünkü hedefe ulaşmak için bireylere problem çözerken geriye dönme ve problemi nasıl çözdüklerini ve kullandıkları stratejilerini düşünme fırsatı vermektedir (<http://www.higp.hawaii.edu>).

Yansıtıcı düşünme Dewey ile önem kazanmıştır. Dewey (1933: 6)'e göre yansıtıcı düşünme, “herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, dikkatli ve sürekli bir şekilde düşünmedir”.

Ayrıca, **Dewey** yansıtımda dört anahtar nokta ortaya çıkarmıştır ve bunlar şu şekilde belirtilmiştir:

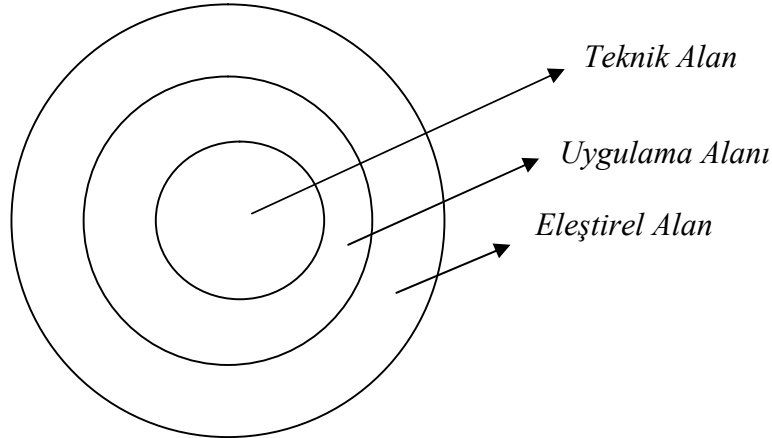
1. Yansıtma, eylem hakkında düşünme süreci ile sınırlı mı? Eyleme girift bir şekilde bağlı mı?
2. Yansıtma acil ve kısa süreli ya da yaygın ve sistematik olarak yer alıyor mu?
3. Yansıtma doğal, kendiliğinden oluşan, problem merkezli mi?
4. Çözümlerin yeniden ifade edilmesinde, tarihi, kültürel ve politik değer ya da inançları daha geniş olarak nasıl göz önüne alınacak? (Akt. Hatton ve Smith, 1995: 33-34)

Kember (1999) yapılan çalışmalardan yararlanarak yansıtıcı düşünmenin bir problem çözme yaklaşımı olduğunu belirterek bu yaklaşımı üç açıdan ele almıştır.

- İçeriğin yansıtılması: Algıladığımız ve düşündüğümüz olayların davranışa yansımalarıdır.
- Sürecin yansıtılması: Nasıl düşündüğümüzle ilgilenmektedir. Düşüncenin davranışa dönüşümünü incelemektedir.
- Varsayımın yansıtılması: Yansıtıcı düşünmenin en üst seviyesidir. Farklı anlamlar çıkarma ve birden fazla perspektiften bakmayı gerektirmektedir (Akt: Dolapçioğlu,

2007: 20).

Ünver (2007: 139-140) tarafından yansıtma alanları olarak teknik alan, uygulama alanı ve eleştirel alan olmak üzere üç alan belirtilmiştir:



Şekil 1.1 Yansıtma Alanları (Ünver, 2007:139)

Teknik alanda yansıtma; sınıfta ölçülebilen sonuçların yeterliği ve etkinliği üzerinde durmaktadır. Sorunları çözmek ve olası çözüm yollarının geçerliğini sınamak için gözlemler yapmak, bilgiyi uygulamak zorundadır.

Uygulama alanında yansıtma: Öğretmenlerin önüne çıkan fiziksel, psikolojik ve bürokratik problemleri ortadan kaldırma düşüncelerini içeren yansıtma alanıdır (Dolapçioğlu, 2007: 31).

Eleştirel alanda yansıtma: Eğitsel değerlerin ve uygulama arasındaki bağlantıların etik açıdan incelendiği bir yansıtma alanıdır. Bu süreçte, bir problemin çözümüne ulaşmak için aranan pratik problemlerin bilinçli olarak ifade edilmesinde tarihi, kültürel ve politik değer ya da inançların daha geniş olarak nasıl göz önüne alınacağı üzerinde durulmaktadır. Fakat eleştirel alanda yansıtma, yansıtma teriminin kendisi gibi genellikle kişinin yaptığı işler hakkındaki yapısal eleştiri anlamında kullanılmaktadır (Hatton ve Smith, 1995: 33-34).

Yansıtıcı düşünme ortamında öğrenciler aktiftir, öğrenmeleriyle ilgili özeleştiri yapmakta, eksikleri varsa değerlendirmekte, yeni ve eski bilgileri arasında bir bağ kurarlar; kısacası kendi öğrenmelerinin bilinçli olarak sorumluluğunu almaktadırlar. Öğrenme ve sürecinde öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi, özel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin de yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle dersi zenginleştirmeleri örneğin, otantik durumlar yaratarak öğrencilerin düşünmelerini, ne yaptıklarına ilişkin sorular sormalarını, tartışma ortamı yaratarak ne düşündüklerinin farkında olmalarını sağlamaları, iyi bir

gözlemci olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, derslerde etkili olarak yansıtıcı günlük, gözlem ve video kayıtlarının kullanımını yansıtıcı düşünmeyi geliştirici araçlara örnek verilebilir.

1.2.5. Stil nedir?

Stil, yetenek değildir; çünkü yetenek, bireyin beceri ya da beceri bileşimleridir. Stil, yetenek ile kişilik arasında bir bağlantıdır; bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken kullanmayı tercih ettiği yoldur (Fer, 2005b: 1).

Riding (1977) stil ve yeteneğin her ikisinin de verilen bir durum üzerinde performansı artırıcı bir etkisi olduğunu; fakat stil ve yetenek arasında net bir ayrımın olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir: “Bir kişinin yeteneği geliştikçe iş üzerindeki performansı arttırılabilir; fakat stilin bireyin performansındaki etkisi olumlu ya da olumsuz olabilir. Sonuç, stil ve durumun uyuma düzeyine bağlıdır” şeklinde belirtmiştir (Akt. Fritz, 2006: 6). Benzer şekilde Riding ve Rayner (1998: 109) stil ve yetenek arasındaki farklılıkları şu sözleriyle ifade etmişlerdir: “Yetenek, performans seviyesiyle, stil ise performansın biçimiyle ilgilidir; yetenek tek yönlü, stil ise çift yönlüdür; yani yetenekleri iyi ya da kötü olarak sınıflandırabiliriz, fakat stiller birbirlerinden iyi ya da kötü değildirler. Yetenek stilden daha az uygulanabilir bir konumdadır.” Sternberg de (1997) Riding ve Rayner’in görüşleriyle benzer doğrultuda stilin doğadaki zihinsel yeteneklerden farklı olduğunu ifade etmiştir. Ona göre stil, kısaca yetenektan daha çok tercih şeklinde düşünülmektedir. Dolayısıyla alan yazında sıklıkla kullanılan kavramlar olan düşünme stilleri düşünme becerilerinden; öğrenme stilleri öğrenme becerilerinden; bilişsel stiller de bilişsel becerilerden farklı kavramlardır.

Psikolojide, bir kişiyi ya da davranışı tipik olarak yansıtan stil düşüncesi ilk olarak Gordon Allport tarafından 1937’de ileri sürülmüştür. (Zhang ve Huang, 2001) ve 1950’lerden günümüze farklı stil teorileri ortaya çıkmıştır. Bu stil teorileri içerisinde başlıca dört tanesi dikkat çekmektedir. Bunlar:

1. Curry’nin 1983 yılında ortaya koyduğu üç katmanlı soğan modeli.
2. Miller’in (1987) bilişsel süreçler ve stiller modeli. Miller, bilişsel stilleri algı, hafıza ve düşünmeden oluşan üç temel bilişsel süreç modelinin farklı bileşenleri içinde bireysel farklılıklar olarak nitelendirmiştir.

3. Riding ve Cheema'nın (1991) bütünleştirilmiş iki boyutlu bilişsel stil modeli; bütüncül-analitik ve sözel-imgelem.
4. En yeni ve kapsamlı çalışma olan Sternberg (1997) 'de stilleri bütünleştirerek oluşturduğu Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı. (Zhang, 2000: 271, Zhang, 2004b: 352, Zhang ve Sternberg, 2002: 4).

Sternberg (1997: 134-146) ve Zhang (2004b, 352-353) stillerle ilgili çalışmaları en kapsamlı şekilde gelişimlerine ve özlerine bağlı bir şekilde analiz etmiş ve stilleri üç farklı şekilde sınıflandırmıştır. Bunlar; biliş merkezli stiller, kişilik merkezli stiller ve aktivite merkezli stillerdir

Biliş merkezli stil yaklaşımları biliş ve algılama gibi bireysel farklılıklar sürecine odaklanmıştır. Bu farklılıkları yetenek testleri gibi, doğru yanlış cevapları içeren maksimum performans yetenek testleriyle değerlendirilmişlerdir. Bu alanda Herman Witkin (1978) alan bağımlı-bağımsız modeli (dependence-independence) ve Jerome Kagan (1976) yansıtıcı-ani (reflection-impulsivity) modeli örnek olarak verilebilir.

Kişilik merkezli stil yaklaşımları bireysel özelliklerle ilgili, stili bireyin kişilik özelliklerinin bir fonksiyonu olarak değerlendirir. Buna Holland'ın (1973) kişilik tipleri olarak bilinen (theory of vocational types) ve Gregorc'un (1979) kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları dört öğrenme stili (Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random, Soyut Random) örnek olarak verilebilir.

Aktivite merkezli stiller ise bilişsel merkezli ve kişilik merkezli yaklaşımlardan ortaya çıkan aktivitelerin birçok formunun göstergesi niteliğindeki hareketlerle yani, bireylerin okul içinde ya da günlük yaşamlarında meşgul oldukları aktivitelerle ilgilidir; Jung'un psikolojik tiplerini Piaget, Dewey ve Lewin'in kavramlarıyla birleştirmiş ve döngüsel bir model çerçevesinde dört tip stil (Yerleştiren, Özümseyen Değiştiren, Ayırıştırıcı) oluşturmuş olan Kolb'un (1984) öğrenme stilleri teorisi, Marton (1976) ve Biggs (1979) örnek olarak gösterilebilir (Zhang, 2000: 272; Zhang, 2002: 332).

Sternberg (1997: 144) kişilik merkezli teorileri bilişsel merkezli teorilerden daha kapsamlı olarak nitelendirmiştir. Fakat bilişsel merkezli stilleri yeteneklere çok yakın, kişilik merkezli stilleri de kişilik özelliklerine çok yakın olarak nitelendirmesinin yanı sıra aktivite merkezli yaklaşımı da değerlendirmesinin gerçek olmayacağı yönünde eleştirmiştir. Aslında bu üç yaklaşım da alanyazında sıklıkla kullanılan üç ana stil tipini ortaya çıkarmıştır. Bunlar: genel olarak kişinin materyali öğrenmede tercih ettiği yol olarak tanımlanan öğrenme stilleri; kişinin materyal hakkında düşünmeyi tercih ettiği yollarla ilgili olan düşünme stilleri ve bilginin nasıl işlendiğine yönelik olan bilişsel

stillerdir. Bu stiller, kavramsal açıdan farklı olup, her biri farklı amaçlara hizmet etseler de stillerin beceri olmadığı konusunda benzerlik göstermektedirler (Zhang, 2002: 332).

1.2.6. 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 tercihlerini ve yaparken zevk aldığı işleri göstermekte, aynı zamanda zekayı değil, ancak, zekadan faydalanma gücünü yani onu maksimize etmeyi göstermektedir (Cano ve Hughes, 2000: 416). Sünbül (2004: 2), düşünme stillerini; “bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği eğilimler” olarak tanımlamıştır. Palut (2004: 214) düşünme stilini, “ bireyin zihninde olup bitenlerin ve düşünme süreçlerinin farklı şekillerde dışa yansması” olarak tanımlanmaktadır. Ortak bir tanım olarak düşünme stili yapılan şey ya da düşünmenin tercih edilen yolu şeklinde ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde ilk olmasa da düşünme stilleri konusunda bilimsel temellere dayalı en detaylı yapılan çalışmaların Sternberg (1993, 1994a,1994b, 1997) ve Zhang (2001a,b, 2004a,b,c, 2005a,b) tarafından yapıldığı görülmektedir. Sternberg (1997: 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 ve tanımlamış olduğu düşünme stillerinin genel özelliklerini 15 ilke çerçevesinde şu şekilde belirtmiştir (Sternberg, 1997, 79- 98; Sternberg ve Zhang, 2005: 246).

Düşünme Stillerinin Genel Özellikleri

1. Stiller yetenekleri kullanmadaki tercihlerdir, kendileri yetenek değildirler:

Sternberg'e göre stil, yetenek değil bir düşünme biçimidir. Bireyin sahip olduğu yetenek ve becerileri işleme ve kullanım tarzıdır (Palut, 2004: 214). Yetenek bireyin bir işi ne derece iyi yaptığını belirlerken, stil kişinin bir şeyi yapmaktan hoşlandığı tarzıdır. Bu bağlamda 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 karşılaştırmanın, onları bir araya getirmekten çok çatışma yarattığı çünkü beceriler kadar stillerin 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: 80).

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 işlerinden 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 farklılaşır (Duru, 2004: 172).

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. 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.

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.

8. Stiller sosyalleşme süreçleri ile etkileşim halindedirler:

Stiller sosyalleşme süreçlerine bağlı olarak edinilirler. Düşünme stilleri bir anlamda toplumsal anlam taşır ve insanların yaşadığı çevresel faktörlerin etkisiyle değişebilir (Buluş, 2005: 5). Çünkü stiller okul, ev, iş, sosyal yaşam gibi yaşamın çeşitli alanlarında kullanılabilir. Bireyler yalnızca bir işi 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.

10. Stiller ölçülebilir:

Stiller ölçeklerle uygun çevre ve laboratuvar koşullarında ölçülebilir.

11. Stiller öğretilir:

Öğrenciler stilleri öğrendikleri zaman, düşündüklerinden daha farklı yollar geliştirebilecekleri fark edebilirler ve kendi düşüncelerini iyi ya da kötü olarak sınıflandırmazlar.

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, niversite yıllarında ise karşılaştırma ve analiz gerektiren ödevler ve projeler nedeniyle yargı ve yürütme gerektiren stiller teşvik edilmektedir.

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: 2)

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 ğretmenin 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: 214).

15. Yeteneklerin seviyeleriyle stilistik uyum karıştırılmaktadır:

Genellikle bireyler ya da kurumlar doğal olarak kendilerine benzeyen kişileri kendi istedikleri gibi, daha yetenekli görme eğilimi göstermektedirler.

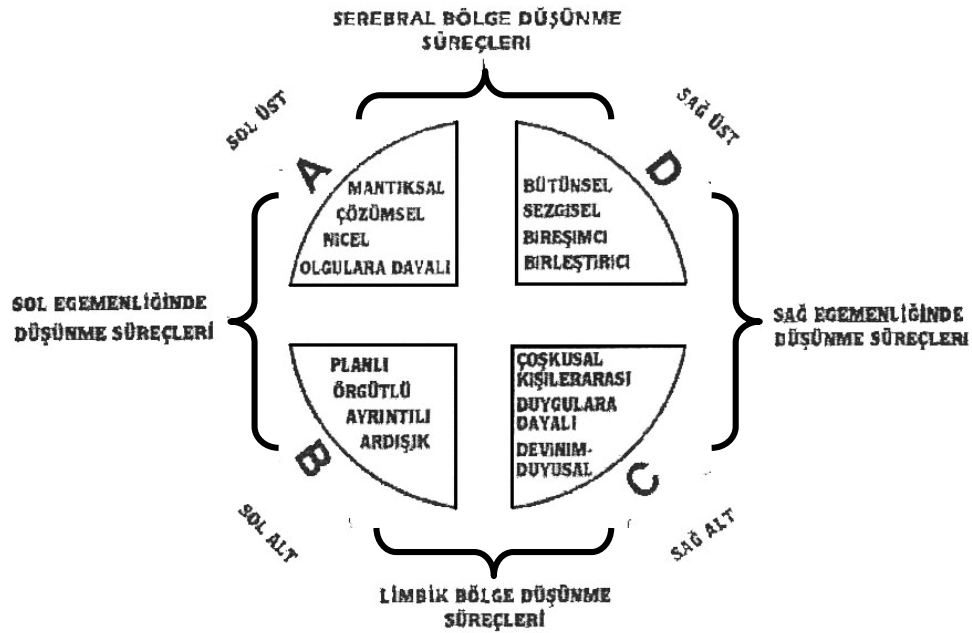
1.2.7 DÜŞÜNME STİLLERİ KURAMLARI

Düşünme konusunda araştırılması gereken en önemli noktalardan biri beynin işleyişidir çünkü beynin vücuttaki tüm organları kontrol etmekle kalmayıp, duygularımızı, düşüncelerimizi ve hayallerimizi yönlendirdiği söylenmektedir. Beynin gizemi de buna bağlı olarak bilim adamları tarafından yıllardır araştırılan bir konudur. Beyin ve sinirler üzerinde yapılan çalışmaların öncelikli hedefleri arasında düşünce ve davranışların kökenini anlamak, öğrenme ve hafızanın sınırlarını çözmek gelmektedir. (Şenel, 2003: 2-3)

Özellikle beynin yarımküreleri arasındaki farklılıklar, yarım küre baskınlıkları uzun yıllar araştırılmıştır. Buna bağlı olarak, düşünme stilleri üzerine yapılan ilk çalışma Torrance tarafından 1977’de beynin fonksiyonları temel alınarak yapılmıştır.

Torrance, sağ beyni bilgi sürecinde analitik ve kavramsal, sol beyni ise direkt ve sentezci olarak nitelendirmiştir. Fakat bu ilişkinin burada görüldüğünden daha karışık olduğu anlaşılmıştır. Zaleski 1992’de bu işleyişin Torrance’in anketiyle sağ ve sol beyin ayrımının net bir şekilde yapılamayacağını ortaya koymuştur (Cano ve Hughes, 2000: 416). Son dönemlerde yapılan çalışmalar da göstermektedir ki; iki beyin yarımküresi statik oluşundan çok dinamiktir yani daha önce inanılanın aksine beynin yarımkürelerinin daha aktif olduğu ortaya konulmuştur. Bu sebeple “beyin baskınlığı” ve “yarıküresel özellik” terimlerinin yerini “yarıküresel stil” ve “yarıküresel düşünme stilleri” almıştır (Hassan ve Abbed, 1999: 387-390).

Ned Herman (1995) Sperry’nin sol beyin ve sağ beyin kuramı ile Mclean’ın üç katmanlı modellerini birleştirerek “Beyin baskınlık modeli” adında dördü bir “tüm beyin modeli” geliştirmiştir. Ona göre, diğerlerinden daha baskın ve öncelikli olmak üzere her insan dört kadranını da kullanmaktadır. Herman’ın modelinin dört kadranı zihnin 4 düşünme yapısını temsil etmektedir. Modele göre beynin düşünme stilleri A, B, C, D düşünme kadransları ile Sol, Sağ, Alt ve Üst düşünme lopları şeklinde gruplandırılmaktadır (Mert, 2003: 63).



Şekil 1.2: Hermann'ın Dört Kadranlı Zihin Modeli (Hermann, 1996: 15, Akt. Mert, 2003: 64)

Şekilde görüldüğü gibi, sol üst A-kadranı, mantıksal, analitik ve nicel olgulara dayalı, sol alt B kadranı organize, planlı, ayrıntılı ve ardışık düşünmeye odaklıdır. Sol alt C kadranı duyu temelli, bedensel, insan ilişkileri baskın, kişilerarası süreçlerin yeri olup, Sağ üst D kadranı hayal gücü yüksek, bütüncül, sezgisel ve birleştirici süreçlere odaklıdır. Bunun yanında tüm beyin modeli aynı zamanda sağ ve sol olarak, selebral ve limbik yarı küre (mod) olarak dörde ayrılabilir. Selebral yarı küre, düşünmenin daha bilişsel ve entelektüel yanını temsil ederken, limbik yarı küre düşünmenin daha yapısal, iç organlarla ilgili ve duygusal yönünü temsil eder (Boer ve Steyn, 1999: 97). Herrman'a göre (1996: 42) her yarımküre kendi içinde farklı yollarda uzmanlaşsa da onların fiziksel ilişkisi, bağlantıları bütünleştirilmiş bir zihin aktivitesini sağlar. Ayrıca Hermann modele bağlı olarak bireylerin tercih ettikleri düşünme stillerinin derecesini ölçen Hermann Beyin Baskınlık Aracı (HBDI) da geliştirmiştir.

Düşünme stillerine ilişkin bir diğer sınıflama da **Holland** tarafından yapılmıştır. J. L. Holland bireylerin meslek seçimlerini anlamaya ilişkin altı tür düşünme stili tanımlamıştır:

1. Realist düşünme (Realistic)
2. Araştırmacı düşünme (Investigative)
3. Artistik düşünme (Artistic)
4. Sosyal düşünme (Social)
5. Girişimci (Enterprising)

6. Geleneksel düşünme (Conventional) (Zhang, 1999: 166).

Majed ve Nayfeh (1998) bilişsel düşünme stillerini somut, soyut ve sembolik olmak üzere üç farklı sınıflamada incelemiştir (Majed ve Nayfeh, 1998).

Hudson kişilerin yakınsak (converger) ve ıraksak (diverger) düşünme özellikleri açısından değerlendirilebileceği görüşündedir (Akt. Sünbül, 2004: 2).

Harrison ve Bromson (1982) karar verme sürecinde biliş ve davranış düşünme stillerini algısal ve kavramsal stratejilerin birleştirilmiş koleksiyonları olarak belirtmişler ve zihinde oluşan düşünme stillerini beş boyut altında tanımlamışlardır: (Akt: Gollian, M. L., 1999: 2)

1. Sentezci düşünme (Synthesist thinking): Düşünmenin varsayım ve soyut fikirlere yoğunlaşan boyutudur.
2. İdealist düşünme (Idealist thinking): Düşünmenin süreç, değer ve arzulara odaklı boyutudur.
3. Pragmatik düşünme (Pragmatist): Sorunları kendi özel durumları içerisinde inceleyen boyutudur.
4. Analitik düşünme (Analysist thinking): Gerçekleri teori ve problem çözmeye dayalı hale getirme yaklaşımı içerir.
5. Realist düşünme (Realist thinking): Düşünmenin mevcut kaynakları ve anlaşılır gerçeklere yoğunlaşan boyutudur.
6. Bütünüyle düşünme (Flat thinking): Duruma bağlı olarak beş düşünme stilini de bir arada kullanmaya odaklı boyuttur.

Parlette ve Rae (1993) farkında olsalar da olmasalar da, bütün insanların belirli düşünme, soru sorma ve karar verme biçimlerini tercih edip kullandıklarını ifade ederek Harrison ve Bromson'a benzer beş tür düşünme stili tanımlamıştır: “ Sentezci düşünme, İdealist düşünme, Pragmatist düşünme, Analitik düşünme ve Realist düşünme.”

Cropley (2006) düşünme stillerinin iki tür düşünmenin birlikte çalışmasıyla anlaşılabilirliğini belirterek bu düşünme çeşitlerini şu şekilde tanımlamıştır:

Yakınsak düşünme (Convergent thinking): açıkça tanımlanmış bir soruya en iyi cevabı vermeye odaklı, hızın, doğruluğun ve mantığın vurgulandığı bir düşünmedir.

İraksak düşünme (Divergent thinking): Yakınsak düşünmeye zıt olarak muhtemel bilgiden çoklu veya alternatif cevapları üretmeyi, beklenmeyen kombinasyonları, bilgileri alışılmadık formlara aktarmayı içermektedir (Cropley, 2006: 391).

Lateral düşünme (1970) ve Altı Şapkalı Düşünme tekniği (1985) kitaplarıyla tanınan **Edward de De Bono**, düşünmeyi genel olarak faydalı bir yönde “hareket” sağlamak

için gösterilen bir çaba olarak tanımlamıştır ve düşünmeyi yatay ve dikey düşünme olarak ikiye ayırmıştır.

Dikey (vertical) düşünmeyi; kavram modelleri geliştirmede ya da bunları kanıtlamaya, *Yatay (lateral) düşünmeyi* de böyle modelleri (içsel), yeniden yapılandırmaya ve yeni modelleri (yaratıcılık) harekete geçirmeye odaklı olarak ifade etmiştir. Mantıksal düşünmeye benzer şekilde yatay düşünmeyi belirli zamanlarda, belirli tekniklerden faydalanabilen aklın genel bir tutumu olarak tanımlamıştır (De Bono, 1970; Akt. Schrag, 1988: 20).

Özetle, dikey düşünmenin amacı bir konuyu derinlemesine irdelemek ve incelenmek, yani aynı konuyu derinleştirmek; yatay düşünmenin amacı da farklı düşüncelerin yaratılmasını sağlamak, yani farklı düşünceler, yeni bir şey bulmaktır. De Bono, dikey düşünce türünü yatay düşünceyle normal şartlarda görmezden gelinen alışılmışın dışında metotlarla problemlere çözüm yolları bulma olarak tanımlamıştır. Her iki düşünceyi de birbirinin tamamlayıcısı olarak nitelendirmiştir.

De Bono, yatay düşünmeyle bağlantılı olarak düşünme eylemini gerçekleştirmek için altı farklı yaklaşım ortaya koymuş ve her bir yaklaşımı da farklı renkte şapkaların takılması ile sembolize etmiştir. Günümüzde akademik olan ve olmayan ortamlarda bile yaratıcı, yapıcı, insanların iyi niteliklerini ortaya çıkarmak için kullanılan şapkalar şu şekildedir:

1. Beyaz şapka (Boş sayfa): Tarafsız şapkadır. Özel olarak bilgiye odaklanmakta, konuyla ilgili net bilgi ve raporlar ortaya koymaktadır.
2. Kırmızı şapka (Ateş): Duygusal şapkadır ve kişinin o anki duygularını açıklamasını istemektedir.
3. Sarı şapka (Güneş) :İyimser ve mantıksal şapkadır. Düşünen kişi sarı şapkanın altında değerleri ve yararları araştırmaktadır.
4. Siyah şapka (Yargıç cübbesi): Kötümser şapkadır ve risk değerlendirmesine yöneliktir.
5. Yeşil şapka (Bitki): Yenilikçi, faaliyet şapkasıdır. Olasılıklar yaratmaktadır.
6. Mavi şapka (Gökyüzü): Tıpkı bir orkestra şefi gibi düşünme sürecinin yöneticisi, organizatörü olarak nitelendirilmektedir (De Bono, 2007: 50-54).

Bu yaklaşımların yanı sıra düşünme stilleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, kapsamlı ve sıklıkla çalışılan üç farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu teoriler düşünme stillerini farklı açılardan ele almış ve incelemişlerdir:

1. Bilişsel-Deneyimsel Benlik Kuramı
2. Myer-Briggs Düşünme Biçimi Sınıflaması
3. Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı

1.2.7.1 Bilişsel Deneyimsel Benlik Kuramı (Cognitive-Experiential Self Theory)

Epstein (1973, 1990, 1994)'nin Bilişsel Deneyimsel Benlik Kuramı, bilişsel özellikleri ağır basan bir düşünme stilleri kuramıdır. Kuram, zihinsel fonksiyonların birbirinden bağımsız ancak birbiriyle etkileşim içinde üstdüzeysel olarak ayrımını iki farklı bilgi işleme sisteminde açıklamaktadır (Akt: Brown, ve Oakley, 1997: 95). Bunlar, Deneyimsel- Sezgisel ve Rasyonel-Analitik Sistemdir. Deneyimsel sistem; bilinçsiz, otomatik, bütüncül ve duygusaldır. Önceki deneyimleri ve onların olumlu ya da olumsuz sonuçlarının açıklamalarını içermektedir. Süreç çok hızlı olmakta hatta tamamen bilinç dışı gelişmektedir. Deneyimsel- Sezgisel sürecin sonucu geneldir; iyi ya da kötü, büyük ya da küçük gibi. Ayrıca bu sonuçların değişimi yeni bir bilgiyle karşılaşınca kadar, geçmiş deneyimlerden elde edilenlerle çalışmaktadır (www.psychology.sunysb.edu).

Deneyimsel- Sezgisel sistemin aksine Rasyonel-Analitik Sistem bilinçli, çabalı, analitik, ampirik veri ve karar almak için mantıksal yargılamaya gerek duyan derinsel düşünmeye dayalı daha yavaş bir sistemdir (Duru, 2004: 181). Yeni bir bilgiyi hemen işleme almakta, sayısal değeri, mantıklı açıklaması olan ya da özel gerçeklere dayanan sonuçlar vermektedir.

Deneyimsel ve rasyonel düşünme stillerine ilişkin karşılaştırma ayrıntılı olarak Tablo 1.3'de gösterilmiştir:

Tablo 1.3: Deneyimsel ve Rasyonel Düşünme Özellikleri

DENEYİMSEL SİSTEM	RASYONEL SİSTEM
Bütüncül (Holistik)	Analitik
Otomatik, çabasız	İsteğe bağlı-bilinçli, çaba gerektirmektedir.
Duygusal: zevk- acı temelli (iyi duygu veren)	Mantıksal: neden- muhakeme temelli (rasyonel olan nedir?)
Çağrimsal bağlantılar	Mantıksal bağlantılar
Davranış geçmiş olaylarla ilişkilendirilerek tasarlanmaktadır.	Davranış olayların bilinçli tahmini ile tasarlanmaktadır.

Tablo 1.3'ün devamı	
DENEYİMSEL SİSTEM	RASYONEL SİSTEM
Gerçeği somut imajlar, benzetmeler ve öyküler şeklinde kodlar-depolar	Gerçeği soyut semboller, kelimeler ve sayılar şeklinde kodlar- depolar
Daha hızlı eylem yapar, anlık eylemlere Yöneliktir	Daha yavaş işlem yapar, yavaş oluşan, ortaya çıkan eylemlere yöneliktir
Değişime direnç göstermekte ve daha yavaş değişime uğramaktadır.	Daha hızlı ve kolay değişir: güçlü tartışma ve yeni bulgularla değişmektedir.
Ayrıştırma genel-kaba düzeydedir. Büyük genellemeler, stereotipik düşünme	Yüksek düzeyde detaylı ayrıştırma, bağlam genel prensipler
Ben merkezli yaşantıya inanılmaktadır.	Mantık ve bulgu-delil temelli hareket edilmektedir.
Birey duyguları tarafından yönlendirilmektedir.	Aktif ve bilinçli olarak yaşanmakta ve birey düşüncelerinin kontrolündedir.

(Buluş, 2005: 43, Brown ve Oakley, 1997: 96'ten alınarak oluşturulmuştur.)

Epstein'e göre ilk bakışta Deneyimsel-Sezgisel sistem Analitik-Rasyonel sisteme göre devantajlı bir konumda görünse de; aslında her iki sistemin de birbirlerine göre avantajları, dezavantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Kendilerine özgü kuralları, farklı bilgi işleme sistemleri vardır. Ayrıca hiç kimse iki sistemden birini seçmek zorunda değildir; önemli olan her iki sistemi kullanacak yeteneklerin geliştirilmesi ve birbirini tamamlayıcı bir şekilde kullanılmasıdır (Epstein, 2003: 7).

Bilişsel-Deneyimsel Benlik Teorisine göre, insanlar bilgi işleme ve böylece çevrelerine uyum sağlama sürecinde rasyonel ve deneyimsel düşünme stillerini kullanma derecelerine göre önemli farklılıklar göstermektedirler (Buluş, 2005: 42). Sistemlerden herhangi birinin yoğun olarak kullanımı içinde bulunulan durumun özgül koşullarına göre farklı parametrelerce belirlenmektedir. Düşünme stilindeki bireysel farklılıklara, problemin özgül doğası, duruma duygusal katılım veya duygusal olarak etkilenme derecesi, uygun ilgili yaşantının tekrarı, miktarı-derecesi örnek olarak gösterilebilir (Buluş, 2005: 41, Duru, 2004: 181).

Ağır bir sistem olarak Rasyonel sistem Deneyimsel sistemi düzeltici pozisyonundadır. Örneğin kişiler bir durum karşısında hemen sinirlenebilir ve ani tepkiler gösterebilirler, fakat sonra tepkilerinin uygun olmadığını farkedip, onları daha yapıcı tepkilere

dönüştürebilirler. Rasyonel sistem kasıtlı olduğu kadar otomatik, istemsiz olarak sezgisel sistemi etkileyebilir. Örneğin matematik problemini çözmek isteyen bir öğrenci deneysel sistemde çağrışımlar yaratan bilinçli düşüncelerle durumu çözmek isteyebilir, daha sonra performansı etkileyen duygusal tepkileri öğrenebilir (Epstein, 2003: 18).

Deneyimsel-sezgisel sistem otomatik ve bilinçdışı gerçekleştiği için normal olarak etkisi de bilinç dışında görülür. Dolayısıyla tamamen rasyonel düşündüğünü ileri süren kişiler aslında deneyimlerinden etkilenmiş olabilirler. Bu etkileşim olumlu ya da olumsuz olabilir. Rasyonel sistemle etkileşiminden dolayı Deneyimsel sistem yaratıcılığın kaynağı olabilir (Epstein, 2003: 17).

Kısacası, kurama göre iki sistem bir döngü halinde birbirleriyle etkileşim halindedir.

1.2.7.2 Myer-Briggs Düşünme Biçimi Sınıflaması (The Myers Briggs Type Indicator)

Myers ve Briggs bireylerin kişilik özelliklerine ilişkin kendi gözlemleri ve Jung'ın çalışmalarını temel alarak günümüzde oldukça geniş bir kullanım alanına sahip olan bir kişilik değerlendirme aracı (MBTI) geliştirmişlerdir. Ayrıca düşünme biçimi sınıflamasında Jung'ın temel aldığı içedönüklüğe karşı dışadönüklük; duygulanıma karşı sezgisellik, düşünmeye karşı duygulanma tiplerine yargılamaya karşı algılamayı ekleyerek 16 kişilik tipini içeren sekiz boyutun (dört farklı özellik çifti) kombinasyonunu oluşturduğu kişilik tiplerini şu şekilde sınıflandırmışlardır (Mc.Crae ve Costa, 1989: 19; <http://www-users.cs.umn.edu>).

1- İçedönüklüğe karşı Dışadönüklük (Extraversion-Introversion)

Bireyin dışadönüklük ya da içedönüklük tercihinin enerjisini nereden aldığıyla ilgilidir. Dışadönükler dış dünyadaki aktiviteleri gerçekleştirirken ve insanlarla birlikte olurken kendilerini enerji yüklenmiş hissetmektedirler; diğer yandan içedönükler enerjilerini kendi iç dünyalarından, düşüncelerinden, fikirlerinden ve bakış açılarından almaktadırlar.

2-Duygulanıma karşı Sezgisellik (Sensing-Intuition)

Duygulanımcı ya da sezgisel olma durumu algılama sürecindeki farklılıklarla ilgilidir. Duygulanımcı kişiler algılama işlemi sırasında çevresindeki detayları fark etmekte, olaylara, gerçeklere en iyi şekilde tepki vermektedirler; çünkü duyularına

güvenmektedirler; sezgiseller ise algılama işlemi sırasında öngörülerini kullanarak kalıpları fark etmekte, anlamlara, ilişkilere, olasılıklara ilişkin algılamalarda bulunmaktadır.

3-Düşünmeye karşı Duygusalılık (Thinking-Feeling)

Düşünme ve duygulanım kişilerin karar verme sürecini nasıl kullandıklarıyla ilgilidir. Düşünsel stili kullanan kişiler kararlarını mantıksal bir süreç dâhilinde objektif kriterler dâhilinde verirler; duygusal biçimi kullanan kişiler ise karar verirken değerlerini, inançlarını, duygularını işe koyarak diğer insanların kararlarından nasıl etkileneceğini de göz önüne alarak bu süreci gerçekleştirmektedirler. Kısacası düşünsel stili kullananlar objektif, duygusal ise subjektif olma eğilimindedirler.

4-Yargılamaya karşı Algılama (Judging-Perceiving)

Bireyin dış dünyaya yönelik tutumunu açıklamaya yönelik bir kişilik tipi çiftidir. Yargılayanlar, zamanlarını yapılacaklar listeleri ve program yaparak düzenlerler, onlar için işi zamanında yapma çok önemlidir; bu sebeple kararlarını oldukça hızlı verirler. Diğer yandan algılama stilinde olanlar seçeneklerini açık tutmayı, kararlarını o anda, planlamadan vermeyi sevmektedirler. Bu sebeple beklenmedik olaylar karşısında pek etkilenmezler.

MBTI'nın en fazla eleştirilen yönü ölçeklerinin tek kutuplu olması, yani bireyleri boyutların zıt tarzları olarak tanımlanan iki uçundan biri arasından (sezgi/duyum, düşünce/duygu, algı/yargı, içedönük/dışa dönük) seçim yapmaya zorlamasıdır. Temel varsayım bireyin her bir boyuta ilişkin iki zıt tarzdan sadece birini kullandığı diğerini ise kullanmadığıdır. Ayrıca MBTI'nin yapısı itibarıyla tarzların birbirlerinden ne ölçüde farklılaştığını (hangisinin ne ölçüde daha güçlü olduğunu) belirleyemediğinden yeterince hassas bir ölçüm aracı olup olmadığı konusunda tartışmalar vardır (<http://eab.ege.edu.tr>).

1.2.7.3 Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı (The Theory of Mental Self-Government)

Geçmiş yıllardaki biliş, aktivite ve kişilik merkezli çalışmalarını temel alan stil modelleri ve araştırmalarına bir alternatif olarak Sternberg (1988, 1990, 1994, 1997) düşünme stillerini temel alan ve daha yeni ve daha genel bir teori niteliğinde olan Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramını geliştirmiştir (Zhang, 2000: 273).

1980'lerin sonu, 1990'lı yılların başlarında geliştirilen Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı Sternberg tarafından geliştirilen bir düşünme stilleri kuramıdır. Kuramdaki temel görüş, dünyaca yaygın olan yönetim dalları ve yönetim türleriyle benzer şekilde insanların farklı düşünme stillerine sahip olmasıdır.

Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramındaki temel fikir, toplumun düzenini sağlamak için kurduğumuz hükümetlerin düzenlerinin (formlarının) raslantısal olmayışıdır. Toplumun kendini yönetme biçimini bir metafor (benzetme) olarak kullanarak, insanların da toplumlar gibi kendilerini bir şekilde yönetmeye ve günlük etkinliklerini düzenlemeye gereksinim duyduklarını ileri sürmektedir (Buluş, 2005: 4). Sternberg (1997) hükümet metaforuyla hayatımızı kolaylaştırmak için icat ettiğimiz bir kurum olarak nitelendirdiği hükümet ile dünyayı anlamlandırmak için düşüncelerimizi organize etmekte kullandığımız stilleri bağdaştırmaktadır.

Nasıl ki bir toplum kendini yönetme ihtiyacı duyuyorsa bizim de kendimizi yönetmeye ihtiyacımız vardır. Sternberg (1997: 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 yansıma biçimi olarak tanımlanmakta ve düşüncelerimizi organize etmede alternatif yolları temsil etmektedir (Sternberg, 1997: 20).

Kuramda okul içinde ve dışında, bireylerin günlük bilişsel aktivitelerini nasıl düzenleyip, yönettikleri oldukça önemli bir yer tutar, buna göre insanlar günlük faaliyetlerini düzenlemede kendileri için en uygun ve kendilerini en rahat hissedebilecekleri düşünme stillerini tercih etme eğilimindedirler (Duru, 2004: 174). İnsanların kullandıkları düşünme stilleri tercihen kullandıkları düşünme yolları olarak açıklanmaktadır.

Kuram, biliş, kişilik ve aktivite merkezli yaklaşımların her üçünü de dikkate almaktadır. Bir yandan kişilik ve beceri gibi içsel karakteristiklere, diğer yandan durum ve çevre gibi dışsal karakteristiklere geniş bir perspektiften bakmaktadır. Dolayısıyla kuram, bir yandan kişisel bir şekilde düşünmenin tercih edilen yollarına içgörü geliştirilmesini sağlarken; diğer yandan bilişsel stil yaklaşımlarına benzer olarak bazı ayrımlara gitmektedir (Duru, 2004: 174).

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 geçerliği tanımlaması (Sternberg, Grigorenko, 1997: 700-712).
- 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 ve literatürde özel bir yeri bulunmaktadır (Sternberg ve Wagner, 1992: 33).

Ayrıca Sternberg (1997: 148-157) oluşturduğu Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramının diğer kuramlardan üstün yanlarını, hükümet metaforu ışığında şu şekilde açıklamıştır:

1. Hem teoriler arasında hem de teorilerin içerisinde bir çok 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, 1990a,b 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 (1994a) 'e göre tercihlerimiz yere ve duruma göre değişse de her kategoriden bir düşünme stili yeğleme eğilimindeyiz. Örneğin, fen bilimleri derslerinde liberal stili tercih eden bir öğrenci

beden eğitimi dersinde ya da yabancı dil dersinde muhafazakar stili tercih edebilir. Ya da 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 (Sternberg, 1994a: 37).

Bu konu üzerinde 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 1.4'te sunulmuştur.

Tablo1.4: Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramına Göre Düşünme Stilleri

Düşünme Stilleri	Düşünme Stillерinin Genel Özellikleri	Örnekler
İŞLEVLER (Functions)		
Yasama (Legislative)	Yaratıcı, icat edici yenilikçi, fikir üreten, işlerinde kendi yollarını kullanmaktan hoşlanan.	Fen projeleri yapmayı, şiir, hikaye yazmayı, orijinal sanatsal işler yaratmayı severler.
Yürütme (Executive)	Verilen talimatları izleyen, ne denildiyse yapmayı tercih eden.	Problem çözmeyi, belirli konulara ilişkin yazı yazmayı, modellerden sanat icra etmeyi severler.
Yargı (Judicial)	Yargılamayı, değerlendirmeyi seven.	Diğerlerinin işlerini eleştirmeyi, eleştirel yazılar yazmayı, dönüt ve tavsiye vermeyi severler.
FORMLAR/BİÇİMLER (Forms)		
Monarşik (Monarchic)	Tüm enerjileriyle aynı anda tek işe ve amaca odaklanan.	Fen bilimleri, tarih, sanat hangi alanda olursa olsun tek bir projeye ilgilenmeyi severler.
Hiyerarşik (Hyerarchic)	Zamanı iyi değerlendirerek birçok işi aynı anda yapan.	Enerjilerini önem dereceleri aynı olan farklı işlere yöneltmeyi severler, böylece tüm işlerine zaman ayırabilirler.
Oligarşik (Oligarchic)	Bir kerede birçok işi yapan ve öncelik belirlemede sorun yaşayan.	Okuma anlamaya sorularına yeterli zamanı ayarlamayı severler fakat standart sözel-yetenek testini bitiremeyebilirler
Anarşik (Anarchic)	Problemlere rastgele bir yaklaşım sergileyen, sistemlerden ve rehberlikten kaçınan.	Konuşmalarında, bir noktadan diğerine atlar, işlere başlar fakat bitiremezler.

Tablo 1.4'ün Devamı

Düşünme Stilleri	Düşünme Stillерinin genel özellikleri	Örnekler
DÜZEYLER (Levels)		
Global (Global)	Resmin bütünüyle, genel çerçeve ve soyut düşünceyle uğraşan.	Bütünsel mesaj veren yazılar yazmayı, sanat eserleri oluşturmayı severler.
Lokal (Yerel)	Detaylar, özel ve somut düşüncelerle uğraşan.	Sanatın detaylarını tarif edici ve birbirleriyle ilişkilerini tarif eden yazılar yazmayı severler.
KONU/ALANLAR (Scope)		
İçsel (Internal)	Yalnız çalışmayı seven içedönük, kendine yeten.	Kendi kendine yapabileceği fen bilimleri ya da sosyal bilimlerde yapmayı severler
Dışsal (External)	Diğerleriyle çalışmayı seven, sosyal, dışadönük, karşılıklı bağımlı.	Takım arkadaşlarıyla çalışabileceği projeleri tercih ederler
EĞİLİMLER(Leanings)		
Liberal (Liberal)	Yeni yöntemleri denemeyi seven, geleneklere karşı koyan	Önerilen yol olmasa da yeni bir aletin nasıl çalıştırılacağını çözen
Muhafazakar (Conservative)	Denenmiş ve doğru yolları kullanmayı seven, gelenekçi.	Geleneksel, denemiş yolla bir aleti çalıştırmayı, geleneksel sınıf ortamlarında çalışmayı tercih ederler.

(Sternberg, 1994a: 38; Park ve ark., 2005: 88; Fer, 2005b: 1) yararlanılarak oluşturulmuştur.

1.2.7.3.1 Zihinsel Benlik-Yönetiminin İşlevleri (Functions)

Toplumların yönetiminde var olan yasama, yürütme ve yargı işlevleri gibi zihnin de bu üç işlevi yerine getirme özelliği vardır. Zihnin yasama işlevi yaratıcılık, kendi kurallarını oluşturma, zihinde canlandırma ile; yürütme işlevi yerine getirme-icra etme, yapma ile; yargı işlevi ise yargılama, değerlendirme ve karşılaştırma ile ilişkilidir. (Buluş, 2005: 5).

1. Yasama Düşünme Stili (Legislative)

Yasama stilini tercih eden kişiler aktivitelerini kendi tarzlarıyla yapmayı, ne yapacakları ve nasıl yapacakları hakkında kendileri plan yapmayı tercih etmektedirler. 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 yapılandırmaktan hoşlanırlar. Bu kişiler belli bir kalıba bağlı kalmaksızın yaratıcılık gerektiren işlerle uğraşmayı severler. Örneğin, okulda Türkçe dersinde yazılan hikâyeleri özetlemekten çok kendileri hikâye yazmayı; matematik dersinde kitaplardaki matematik problemlerini çözmekten çok kendileri bir matematik problemi oluşturmayı ya da çözümünü formüle etmeyi, resim dersinde verilen herhangi bir objenin resmini çizmekten çok kendi orijinal fikirlerini resmetmeyi severler.

Yasama stilini tercih eden kişiler okul yaşamlarında ya da günlük hayatlarında her şeyi kendi tarzlarına göre yapmak istediklerinden ve kurallara bağlı kalmak istemediklerinden uyumsuz olarak nitelendirilebilir ve bu davranışları sebebiyle diğerleri için sıkıntı verici olabilirler.

Yasama stiline sahip kişiler yaratıcılık gerektiren meslekleri seçtiklerinde; yazar, besteci, bilim adamı, ressam, yatırımcı, mimar vb. olarak başarıya ulaşmaları muhtemeldir. Bunlara kısaca, yenilikçi, yaratıcı, fikir üreten ve mucit tipler denilebilir (Fer, 2005b: 1).

2. Yürütme (Executive) Düşünme Stili

Yürütme stiline sahip bireyler uygulamacıdır. Kendi kurallarına ya da diğerlerinin talimatlarına uymayı severler ve kendisine söylenenleri yaparlar. (Sternberg,1994a: 38, Park, Park ve Choe., 2005: 88). Önceden yapılandırılan problemleri, bilinen yollarla ya da kendilerine söylenen şekilde yapmayı tercih etmektedirler. Yürütme stilini tercih eden bireyler, yasama stilini tercih eden bireylerin aksine 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, verilen talimatları yerine getirmeyi tercih ederler (Sternberg, 1997: 32). 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 ederler (Zhang, 2001a: 299). Uyumlu, düzenli ve verilen talimatları izleyen kişilerdir (Fer, 2005b:1). 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.

3. Yargı (Judicial) Düşünme Stili

Yargı düşünme stili baskın bireyler değerlendirme, analiz etme, karşılaştırma ve benzer yönlerini bulma, var olan fikirleri, stratejileri, projeleri yargılamayı gerektiren görevleri, projeleri ya da durumları tercih ederler. Başkalarının aktivitelerini, ürünlerini yargılamayı severler (Akbulut, 2006: 511).

Yargı düşünme stilinde birey, diğer bireylerin eylemlerinin sonuçlarını dikkate alır, onları değerlendirmeye odaklaşmaktadır. Değerlendirme, yargılama, karşılaştırma odaklıdır. Analiz edebildiği, değerlendirebildiği problemler üzerinde çalışmayı yeğlemektedirler (Çubukçu, 2004: 90). Değerlendirmek ve hüküm vermek bu stilin temel özelliğidir. Yargı stilini tercih eden öğrenciler okulda, örneğin Türkçe dersinde bir hikâyede kurdukları karakterin ne zaman ne yaptıklarını hatırlamak yerine sözü geçen karakterleri karşılaştırmayı ve benzerliklerini bulmayı tercih ederler; 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 (Sternberg, 1997: 41). Kısacası, başkalarının eserlerini, ürünlerini değerlendirmekten, bir konunun benzer ve farklı yönlerini bulmaktan ya da ilgilerini çeken bir konuyla ilgili tepkilerini ve önerilerini belirtmekten hoşlanan kişilerdir.

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 (1997)'in 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.

1.2.7.3.2 Zihinsel Benlik-Yönetiminin Formları

Zihinsel Benlik-Yönetiminin ikinci boyutu formlar, hükümetlerin ve toplumların yönetim biçimlerine, formlarına benzer. Formlar; hiyerarşik, oligarşik, monarşik ve anarşik düşünme stillerini kapsar.

1. Hiyerarşik (Hiyerarchic) Düşünme Stili

Bu düşünme stili aynı anda birçok işin üstesinden gelmeyi başarabilen, önceliklerini belirleyebilen ve böylece birçok görevi aynı başarıyla nasıl yerine getirebileceğini bilen kişileri ifade eder. Gerçekleştirebilmek için amaçlarının hiyerarşisini yaratmaya izin veren görevler, ödevler ve durumları severler (Sternberg ve Zhang, 2005: 248). Amaçlarının hiyerarşisine odaklanırlar. Tüm hedeflerini aynı düzeyde gerçekleştiremeyeceklerinin farkında oldukları için, bazı hedeflerinin diğerlerinden önemli olduğunun ayrımını yapabilirler (Sternberg, 1997: 51). Problem çözerken ya da karar verirken sistematik ve organize olma eğilimi gösterirler. Bu özellikleri onları okulda ya da çalıştıkları yerlerde avantajlı konuma getirebilir ve başarıya ulaşmalarına yardımcı olabilir. Kısacası zamanı etkili kullanan çok işi, aynı anda, öncelik belirleyerek yapan kişilerdir (Fer, 2005b: 2). Dolayısıyla hiyerarşik bir öğretmen özelliğine, önceliklerini önceden belirleyen ve onlara sıkı sıkıya bağlı kalabilen bir kişi örnek gösterilebilir.

2. Monarşik (Monarchic) Düşünme Stili

Monarşik düşünme stiline sahip olan bireyler zihinsel olarak aynı anda bir tek amaç üzerinde yoğunlaşma eğilimindedirler. Belli bir işe kendilerini odaklarlar ve hiçbir şeyin araya girmesine izin vermezler. Ortada çözümlenmemiş bir problem varsa dikkatlerini diğer problemlere yoğunlaştıramazlar. Bütün enerji ve kaynaklarını sarf ederek bir anda bir şeyi yapmayı sever; sanat, bilim, tarih, ticaret vs. sahalarda tek bir projede olmaktan hoşlanırlar (Park, Park ve Choe, 2005: 88). Monarşik düşünme stili baskın bir öğrenci zamanının büyük bir kısmını yalnızca internetin başında geçirebilir, 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: 248).

3. Oligarşik (Oligarchic) Düşünme Stili

Oligarşik düşünme biçimine sahip bireyler bir anda birçok iş yapmayı severler, ancak öncelikleri belirlemede güçlük çekerler (Zhang, 2001b: 623; Zhang ve Sternberg, 2002: 5). Oligarşik bireyler eşit düzeyde öneme sahip çoklu ve birbiriyle rekabet eder nitelikte olan amaçlar, durumlar ve projelerle uğraşmaktan zevk alırlar fakat; birkaç işi öncelik belirlemeden aynı zaman dilimi içinde yapmayı tercih ettikleri için gerilim ve problem yaşarlar (Sternberg ve Zhang, 2005: 248). Aynı düzeyde önceliğe sahip amaçlar, oligarşik bireyleri, konuları bitirmekten alıkoyar, çünkü söz konusu konular çerçevesinde her şeyi eşit düzeyde önemde algırlar ve birbirleriyle rekabet eder nitelikte olan amaçlarla uğraşmaktan zevk alırlar (Buluş, 2005: 6). 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. Aynı şekilde oligarşik stili baskın bir öğretmen de öğrencilerine bir dersle ilgili konuları anlatırken zamanı ayarlayamayabilir ve konunun en önemli ve can alıcı ayrıntısını sona bırakabilir.

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: 54).

4. Anarşik (Anarchic) Düşünme Stili

En genel anlamda anarşik stili baskın bireyler, asistemantik hatta antisistemantik bireylerdir (Sternberg, 1997: 58; Sternberg ve Zhang, 2005: 248). Fiziksel ya da psikolojik olarak 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 yoktur. Sistemlerden, yönlendirmelerden ve sınırlamalardan hoşlanmazlar.

Anarşik düşünme stiline sahip bireyler, sistemli ve organize bir motivasyona sahip değildirler ve problemlere gelişigüzel yaklaşma eğilimi gösterirler (Duru, 2004: 176). Anarşik düşünme stiline sahip öğrencilere örnek olarak, ödevlerini sıklıkla zamanında getirmeyen, potansiyel olarak çok yaratıcı fakat yeni fikirlere sahip olmadıkça gerekenin

ötesinde dersleri öğrenmede başarısız olan, sınavlar için yeterince organize olamamış öğrenciler verilebilir (Sternberg ve Zhang, 2005: 248).

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 buldukları ortama veya kuruma yüksek yaratıcılık potansiyelleri sayesinde önemli katkılarda bulunabilirler.

1.2.7.3.3 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.

1. Global (Global) Düşünme Stili

Global düşünme stilini tercih eden kişiler genellemeler ve soyut düşüncüyü gerektiren kavramlarla ilgilenmeyi severler.

Kısacası, global insan kavramlaştırmayı ve düşünce dünyasında çalışmayı sever (Buluş, 2000: 36). Bu, düşünme stiline sahip öğrenciler, bir konunun ana fikrini genel olarak kolaylıkla kavrayabilir fakat konu içerisinde geçen detayları tanımlamada zayıf kalabilirler. Örneğin, okudukları bir kitabın veya izlediği bir filmin konusunu, ya da ana temasını rahatlıkla söyleyebilirler; fakat konuda geçen karakterlerin özelliklerini, olayların geçtiği mekan, zaman gibi bir çok detayı gözden kaçırabilirler. Bu sebepten dolayı, detayları sorgulamayan, ana hatlarıyla bir konunun anlatılmasını gerektiren sınavlarda başarılı olurlar. Genel olarak, müzikalitesi oldukça yüksek bir öğrencinin müzik yaparken tonlamalarda ve vurgularda sıklıkla hatalar yapması; ya da evrensel genellemeleri temel alarak makale yazan bir bireyin, yazısını detaylarla ve özel kanıtlarla destekleyememesi, bu bireylerin global olma eğilimli olduklarını göstermektedir (Sternberg ve Zhang, 2005: 249).

Global bir öğretmen derslerini ayrıntılara takılmadan, resmin bütününe odaklanarak hatta genellemeler yaparak anlatma eğilimindedir.

2. Lokal (Local) Düşünme Stili

Lokal stili baskın bireyler, detayların izini sürebilecekleri ve somut özelliklerine odaklanabilecekleri durumlarla ilgilenmeyi tercih etmektedirler. 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 kaçınılmaktadırlar. Bu düşünme stiline sahip bireyler için tehlike, detaylarla çok fazla zaman geçirip çoğu zaman bütünü görmemeleridir. Bu nedenle önemliyle önemsizi ayırmakta zorlanabilmektedirler (Duru, 2004: 177). Lokal stile sahip olan öğretmenler, detaycı bir anlatımla ders anlatma eğilimi gösterebilirler. Özellikle, grup çalışmalarında lokal ve global öğrenciler konuları farklı düzeylerden görüp işlemeleri bakımından birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduklarından birlikte iyi çalışmalara imza atabilmektedirler.

1.2.7.3.4 Zihinsel Benlik-Yönetiminin Konu/Alanları

Üçüncü boyut olarak adlandırılan alanlar; içsel ve dışsal düşünme stillerini içermektedir. Alan boyutu; bireyin ilgilerinin kendi üzerine ya da çevreye odaklanması ile ilgilidir (Duru, 2004: 174). Toplumların ve hükümetlerin yönetimlerinde iç ve dış konularla ilgilenen birimlerin olması gibi, insan zihni de içsel ve dışsal sorunlarla ayrı ayrı ilgilenir. Bu şekilde, Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında da içsel ve dışsal düşünme stilleri birbirinden ayrılmıştır.

1. İçsel (Internal) Düşünme Stili

İçsel stile sahip bireyler, kendi başına, diğerlerinden bağımsız olarak sürdürebileceği işlere, projelere ya da durumlara izin veren aktivitelerle uğraşmayı tercih ederler. İçe 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: 501).

İçsel düşünme stili baskın olanlar içsel, konu merkezli, soğuk, ilgisiz ve daha düşük düzeyde sosyaldirler (Sternberg, 1997: 70).

Temelde tercihleri diğerlerinden bağımsız olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektir. Çalışmalarını işbirliğine dayalı öğrenme aktiviteleri ile değil kendi başlarına tamamlamaktan haz alırlar (Balkış ve Işıker, 2003; Zhang, 2001b: 623).

Fen bilimleri veya sosyal bilimlerde bireysel projeler yapmayı, grup çalışmasından çok bireysel olarak yapabilecekleri işleri ve görevleri tercih etmektedirler. Tek başlarına çalışmayı sevmektedirler. Kısacası, içsel, bağımsız, iletişimden kaçınan, kendi kendilerine yeten tiplerdir (Fer, 2005b: 2).

2. Dışsal (External) Düşünme Stili

Dışsal düşünme stiline sahip olan bireyler içsel stile sahip olanların aksine daha dışadönük, insan merkezli, kişilerarası farkındalık düzeyleri daha yüksek, sosyal olarak daha hassas kişilerdir (Sternberg, 1997: 70). Diğer insanlarla etkileşim içinde olmalarına fırsat veren işlerde çalışmaktan hoşlanırlar (Zhang, 2001b: 623). Bireysel çalışmalar yerine grup çalışması yapmayı tercih eden, atılgan, dışsal, cana yakın ve sosyal kişilerdir (Fer, 2005b: 2).

İçsel öğrenciler grup çalışmalarında utangaç olsalar da, dışsal öğrenciler bu durumu doğal bir durummuş gibi algırlar çünkü başkalarıyla birlikte çalışmaya yatkındırlar ve bu durumdan oldukça zevk alırlar (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 501). Öğretmenler okulda bu tip öğrencilerin ilgilerini birçok derste işbirlikli öğrenmeye dayalı grup çalışmaları yaparak, örneğin fen bilgisi derslerinde proje ödevleri vererek, beden eğitimi derslerinde takım oyunlarına katılımlarına fırsat sağlayarak canlı tutabilirler.

1.2.7.3.5 Zihinsel Benlik-Yönetimi Eğilimleri (Leanings)

Zihinsel Benlik-Yönetiminin eğilimleri liberal (liberal) ve muhafazakâr (conservative) düşünme stillerini içermektedir. Sternberg (1997: 75) 'e 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: 512). Ayrıca, eğer kişi, temelde muhafazakâr özelliğe sahip olan yeni fikirlerden ve davranış biçimlerinden hoşlanıyorsa, birbirlerine zıt gibi algılansa da hem yasama hem de muhafazakâr düşünme stilini bir arada barındırabilir (Akt. Buluş, 2001: 4).

1. Liberal (Liberal) Düşünme Stili

Liberal stili baskın öğrenciler, varolan kuralların veya prosedürlerin ötesinde değişikliğin en yüksek düzeyine fırsat veren görev, proje ve ödevlerden hoşlanmaktadır (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 501; Sternberg ve Zhang, 2005: 249). Geleneksel yollara alternatifler ararlar ve bazen sadece değişiklik yapma

adına değişiklik yapabilmektedirler. Örneğin bir matematik ya da fizik problemini çözmek için geleneksel yolları reddedip alternatif, tanıdık olmayan yollar arayan ya da 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 alışılmamış durumları denemeyi severler ve risk almaktan çekinmezler. Liberal bir öğretmen öğrencilerine ders anlatırken yeni yöntem ve tekniklerle öğretmeyi, yeni yollar denemeyi sever (Sternberg ve Zhang, 2005: 29). Kısacası yenilikçi, geleneğe karşı çıkan, hayalci tipler olarak nitelendirilebilirler (Fer, 2005b: 2). Bu stile sahip kişiler, işleri başkalarının daha önce kullanmadığı yeni yollarla yapmayı, hayatlarında değişiklikler olmasını ve geleneklere meydan okumayı sevdikleri söylenebilir.

2. Muhafazakâr (Conservative) Düşünme Stili

Ağırlıklı olarak muhafazakâr düşünme stilinde olan bireyler liberallerin aksine var olan kurallara ve yönergelere uyarak hareket etmeyi, 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: 249). Bu stile sahip öğrenciler de derslerde öğretmene ondan ne beklendiğini sık sık sorarak doğru yapıp yapmadıklarına ilişkin dönüt almak isterler, bir ödev verilinde ödevin nasıl yapılacağı hakkında öğretmenine ilk soruyu soranlar arasındadırlar (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 501; Sternberg ve Zhang, 2005: 249). Resim dersinde sanatsal bir çalışma yapılacağı zaman yeni bir araç gereç kullanımında kendini oldukça tedirgin ve gergin hissedenler muhafazakâr öğrencilere örnek olarak verilebilir. Örneği daha somutlaştıracak olursak; genelde kara kalem çalışması yapan bir öğrencinin kendinden ilk kez fırça kullanılarak yapılacak olan bir yağlıboya çalışması yapması istendiğinde kendini rahatsız hissetmesi gibi.

Düşünme stilleriyle ilgili bir noktayı belirtmekte yarar vardır. İlki, bazı insanlar muhafazakâr ve yürütme düşünme stili arasında ya da yasama ve liberal stil arasındaki farklılıklar konusunda kararsızlık yaşayabilirler. Bir örneklendirme yapılırsa, yürütme stiline sahip bir kişiden farklı olarak muhafazakâr stile sahip bir kişi kendi fikirleri doğrultusunda çalışmayı tercih edebilir; fakat bu fikirler var olan ve kabul edilmiş

gelenekler arasından da olabilir. Aynı şekilde yasama stilinden farklı olarak liberal stile sahip bir kişinin yenilik veya yeni fikirleri kendine ait olmayabilir. Liberal stili tercih eden bir kişi diğer insanların fikirlerin de kabul edebilir (He, 2006: 30).

Düşünme stilleriyle ilgili bir diğer nokta da; düşünme stillerinin kendi içerisinde iyi ya da kötü olarak ayırım yapılmamasına rağmen pek çok araştırmacı tarafından düşünme stillerinin boyutlarıyla ilgili farklı kavramsallaştırmalar olmasıdır. Örneğin, Düşünme Stillerinin sınıflamasına ilişkin olarak gerçekleştirdiği bir çok çalışmada Zhang (2007: 680) çalışmasında 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, (2003b, 2004b, 2008a, 2008b) Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında belirtilen 13 stilin tekrar kavramsallaştırılarak 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. Bu stiller belki 1. ve 2. Tip stillerin özelliklerini verilen görevlere göre uyum sağlayabilir. Örneğin, bir kişi anarşik stili 1. Tip stillerin özellikleri gibi karışık kullanabildiği gibi, 2. Tip stillerde olduğu gibi daha basit bir şekilde kullanabilir. (Zhang, 2007: 680; Zhang, 2008a: 39, Zhang, 2008b: 499).

1.2.7.3.6 Düşünme Stilleri, Öğretim ve Değerlendirme Metodu İlişkisi

Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı her yaş grubu- küçük çocuklar, gençler ya da yetişkinler ve farklı seviyelerdeki öğrenciler için farklı stillere uygun metotlarla öğretimi ve değerlendirmeyi öngörmektedir. Tabii ki yaşam ve çevre herkese her zaman kendi stillerine uyan ideal öğrenme ortamını sağlayamayabilir. Bu düşüncedeki amaç da sadece öğrencilere uyan bir yöntemle öğretimi gerçekleştirmek değildir. Çünkü nasıl ki içsel öğrencilerin etkili bir şekilde grupla çalışmaya ihtiyaçları varsa, dışsal öğrencilerin de etkili bir şekilde yalnız çalışmayı öğrenmeye ihtiyaçları vardır (Sternberg, 1997:

117). Kuramdaki temel prensip en azından öğrencilerin kendilerine uyan stillerden yarar sağlayabilecekleri öğretim ve değerlendirme metotlarından en fazla düzeyde yarar sağlamalarını sağlamaktır (Sternberg ve Zhang, 2005: 251). Bu konuda öğretmenlere önemli bir iş düşmektedir. Eğer öğretimlerini tek bir metot kullanarak gerçekleştirirlerse yalnızca belirli öğrenciler bundan yarar sağlayacaklardır (Sternberg, 1997: 119). Bu sebeple, öğretmenler çoğunlukla kullanmaya alışık oldukları ya da tercih ettikleri tek bir metot yerine, kullanmakta oldukları metotların yanında, öğretimlerinde alternatif yöntemlere yer verirlerse daha fazla öğrenciye ulaşma imkânları olabilir.

Tablo 1.5: Düşünme Stilleri ve Öğretim Metotları İlişkisi

Öğretim Metodu	Uygun Düşünme Stili
Sunu	Yürütme/Hiyerarşik
Düşünmeye Dayalı Sorgulama	Yargı/Yasama
İşbirlikli Öğrenme	Dışsal
Problem Verme ve Çözme	Yürütme
Proje Hazırlama	Yasama
Küçük Grup Etkinliği	Dışsal/Yürütme
Küçük Grup Tartışması	Dışsal/Yargı
Okuma Etkinliği	İçsel/Hiyerarşik
Detaylar için	Lokal/ Yürütme
Ana Tema için	Global/ Yürütme
Analiz için	Yargısal
Ezber Çalışmaları	Yürütme/Lokal

(Sternberg, 1997: 116; Sternberg, 1994a: 39; Sternberg ve Zhang, 2005: 251; Buluş, 2000: 65)

Tablo 1.5'te görüldüğü gibi, yürütme stilini ağırlıklı kullanan bir kişi için sunu, problem çözme, detaylar, ana tema için okuma etkinliği ve ezber çalışmalarını içine alan öğretim metotları avantajlı konumdayken; proje hazırlama, düşünmeye dayalı sorgulama içeren bir öğretim de yasama stilini kullanan kişiler için ideal görünmektedir.

Öğretimde kullanılan metotların çeşitliliği kadar değerlendirme yollarının da önemi büyüktür. Sternberg yaptığı çalışmalar ışığında öğrencilerin düşünme stilleriyle en uyumlu değerlendirme metotlarını şu şekilde göstermiştir:

Tablo 1.6: Düşünme Stilleri ve Değerlendirme Metotları İlişkisi

Değerlendirme Biçimleri	Gerekli Temel Beceriler	En Uygun Düşünme Stilleri
Kısa Cevap	Bellek	Yürütme- Lokal
Çoktan Seçmeli	Analiz	Yargı-Lokal
	Zaman Bölümü	Hiyerarşik
	Kendi başına çalışma	İçsel
Essey (Klasik)	Bellek	Yürütme –Lokal
	Makroanaliz	Yargı
	Mikroanaliz	Yargı –Lokal
	Yaratıcılık	Yasama
	Örgütlenme	Hiyerarşik
	Zaman bölümü	Hiyerarşik
	Öğretmenin Bakış Açısını Kabul	Muhafazakar
	Kendi Başına Çalışma	İçsel
Proje-Portfolyo	Analiz	Yargı
	Yaratıcık	Yasama
	Takım Çalışması	Dışsal
	Kendi Başına Çalışma	İçsel
	Örgütlenme	Hiyerarşik
	Yüksek söz-Taahhüt	Monarşik
Görüşme	Sosyal Rahatlık	Dışsal

(Sternberg, 1997: 120; Sternberg, 1994a: 40; Sternberg ve Zhang, 2005: 251; Buluş, 2000: 66)

Buradan da açıkça görüldüğü gibi öğrencilerin başarılı bir eğitim ve öğretim almaları için çözüm geleneksel öğretme ve değerlendirme metotlarını bir kenara bırakıp yeni metotlar kullanmak değildir. Geleneksel metotlar (çoktan seçmeli testler) yürütme ve muhafazakâr stildeki öğrencilere fayda sağlarlarken performans değerlendirme gibi modern metotlar yasama stilindeki öğrencilerin başarılı olmalarında daha etkili olabilir (Sternberg, 2004: 38).

Tabloda göze çarpan bir nokta da eğitim sisteminde oligarşik ve anarşik düşünme stilini tercih eden öğrencilerle eşleşen metotların olmayışıdır. Bu sebeple çok işi bir anda yapmaya çalışan fakat önceliklerini belirlemekte zorlanan oligarşik öğrenciler ile öncelik belirleme konusunda; sistemleri, kuralları takip etmeyi sevmeyen anarşik öğrencilere disiplinli çalışma hususunda rehberlik edilebilir. Böylece bu tür öğrencilerin kendilerini dezavantajlı duruma düşüren özelliklerini ve enerjilerini olumlu yönleri yönlendirmelerine yardımcı olunabilir.

Kullanılan değerlendirme yöntemlerine ek olarak, öğretim ve değerlendirmede kullanılan dilin, komutların kullanımı da öğrencilerin stil tercihlerinde etkili olabilir, hatta kişinin düşünme stillerini değiştirebilir. Tablo 1.7’de kullanılan cümle biçimleri ile yürütme, yargı ve yasama düşünme stilleri arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 1.7: Düşünme Stilleri ile Kullanılan Cümleler Arasındaki İlişki

Vurgulanan Stil		
Yürütme	Yargı	Yasama
Kim Söyledi?	Karşılaştır ve	Yarat...
Özetle...	Analiz et ...	İcat et ...
Kim yaptı?	Değerlendir...	Sen olsaydın?
Ne zaman yaptı?	Niçin yaptı?	Hayal et...
Ne yaptı?	Ne sebep oldu?	Nasıl olurdu?
Tekrarla...	Sizin görüşünüzde...	Farzet ki...
Tanımla...	Eleştir ...	İdeal olarak...

(Stenberg ve Zhang, 2005: 252, Sternberg, 1994: 40).

Dolayısıyla öğretmenler öğretimde ve öğretimi değerlendirmede sıklıkla kullandıkları cümle kalıpları ve yönergelerinde kullandıkları ifadeleri (komutları) zenginleştirirlerse farklı stillerdeki öğrencilere daha kolay ulaşma imkanı bulur ve öğrenme süreçlerinde daha faydalı olabilirler.

1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI:

Bu araştırmanın amacı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ile İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri profillerini belirlemektir. İkinci olarak, Sternberg'in Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı doğrultusunda belirlenen öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile bazı demografik özellikleri (cinsiyet, bölüm, sınıf, liseden mezun olunan alan, yaş, algılanan sosyo-ekonomik düzey) ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri öğrenim gördükleri programlara göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri liseden mezun olunan alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri sosyo-ekonomik düzey algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ:

İnsanlar farklı yollarla düşünmektedirler. Diğerlerinin düşünme yollarını, nasıl düşündüklerini çoğu zaman önemsemezler. Bu önemsemeyişin sonucu olarak eşler, aile ve çocuklar, öğrenci ve öğretmenler, patron ve işçiler arasında yanlış anlamalar söz konusu olabilir. Düşünme ve düşünme stillerini anlamak insanları bu yanlış anlamaları önleyerek öncelikle kendilerini ve diğerlerini anlamalarına yardımcı olabilir (Sternberg, 1997: 18-19).

Bireyin hangi düşünme stilini daha yoğun kullandığının bilinmesi, etkili olmayan düşünme stillerinin zamanla daha fonksiyonel olanlarla değiştirilmesi ve düşünme stillerinde duruma göre esnek olabilme becerisinin kazandırılması ile bireyin üretkenliği, verimi ve uyumu arttırabilir. Böylece daha etkili ve kaliteli bir yönetim anlayışının geliştirilebilmesi için gerekli ortam oluşturulması sağlanabilir (Buluş, 2000: 216).

Yapılan araştırmalar sonucunda düşünme stillerinin bireylerin günlük yaşamlarında olduğu kadar akademik yaşamlarında ve iş hayatlarında da başarıya ulaşma çabalarında oldukça etkili bir bireysel farklılık değişkeni olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Çubukçu (2004: 105)' nun da belirttiği gibi bireylerin kendi düşünme stillerinin farkında olmalarıyla kendi öğrenmelerini kontrol edebilmelerine ve öğrenmeye olan sorumluluklarına katkı sağlayacağı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çıkarılması ile öncelikle öğretmen adaylarının düşünsel özelliklerinin farkındalığını sağlamada ve böylece kendi düşüncelerini yapılandırmalarında ve geleceğin öğretmenleri olarak verecekleri eğitim-öğretim etkinliklerini düzenlemelerinde faydalı olacağı umulmaktadır. Buna ek olarak öncelikle bireylerin kendilerini, gelecekteki öğrencilerini ve etraflarındaki diğer insanları farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeleri gerektiğini göstermesi açısından değerlidir. Sınıf tercihlerinin 1. ve 4. sınıflar arasından yapılmasının temel nedeni ise verilen eğitimin öğretmen adaylarının düşünme stilleri tercihlerinde farklılaşma yaratıp yaratmadığına dair ipuçlarına ulaşmaktır.

Öğretmen adaylarının lisede buldukları bölümler göz önüne alınarak sözel, sayısal, eşit ağırlıklı ve dil bölümlerini temsilen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adayları çalışmaya dahil edilmiştir. Böylece Duru (2004: 14)' nun da belirttiği gibi, bireylerin ilgi ve yeteneğinin yanında sağlıklı tercihler yapması açısından düşünme stillerinin de incelenmesi, düşünme stillerinin seçmiş oldukları bölümlerde ve meslek tercihlerinde etkili bir faktör olup olmadığının araştırılmasının eğitime katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Sternberg'in (1997) Zihinsel Benlik Kuramında öngördüğü düşünme stillerinin sosyalleşmeye bağlı olarak değişebileceği olgusu, öğretmen adaylarının düşünme stillerinin sosyalleşme faktörlerinden biri olarak ifade edilen (Collins, 1971; Akt. Zhang

ve Postiglione, 2001) sosyo-ekonomik düzey algılarına göre incelenmesinin faydalı olacağı umulmaktadır.

Eğitim-Öğretim kurumlarında, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında düşünme stillerine ilişkin öğretim programları hazırlanması ve eğitim ortamlarının oluşturulmasında, öğretmen adaylarının düşünme stillerinin bazı değişkenler açısından incelemenin yararlı perspektifler sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde bireylerin düşünme stillerinin başarıyı etkileyici faktörlerden biri olarak ele alınması nedeniyle, akademik başarıyı yordamada düşünme stillerinin rolü ve düşünme stilleri ile pek çok değişken arasındaki ilişkinin araştırılması gerekli görülmüştür. Düşünme stillerinin akademik başarıyla ilişkisine ilişkin yurt içinde yapılan çalışmaların henüz yeterli derece bir anlayış oluşturacak düzeyde olmaması da göz önünde bulundurularak araştırma bulgularının bilimsel bir kaynak niteliğinde literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Özellikle öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin en kapsamlı çalışmaların Sternberg'in (1997) Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı ile yapıldığı görülmektedir. Düşünme Stilleri Ölçeğinin Amerika, Hong Kong, Çin ve Filipinler olmak üzere farklı kültürler üzerinde yurt dışında (Bernardo, Zhang ve Callueng, 2002; Sternberg, 1994; Zhang, 1999; Zhang ve Sachz, 1997; Zhang ve Sternberg, 2000) ve yurtiçinde yapılan çalışmalarda (Buluş, 2000; 2005; 2006; Fer, 2005a; Sünbül, 2004; Çubukçu, 2004; Palut, 2003, Balkış ve Işıker, 2005) pek çok kez kullanılmış olması ve sonuçların oldukça geçerli ve güvenilir bir yapı oluşturmasından dolayı bu çalışmanın kuramsal alt yapısını Sternberg'in Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramının oluşturması tercih edilmiştir.

1.5 SAYILTI:

1. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler, Düşünme Stilleri Ölçeğini içtenlikle, gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde cevaplandırmışlardır.
2. Düşünme Stilleri Ölçeğinin öğrencilerin düşünme stillerini ölçtüğü kabul edilmiştir.

1.6 SINIRLILIKLAR:

1. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ile İngilizce Öğretmenliği bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Öğrencilerin akademik başarılarının tespiti için alınan notlar 2008–2009 eğitim yılında I.yarıyıl güz dönemi sonunda belirlenen kümülatif not ortalamalarıyla sınırlıdır.

1.7 TANIMLAR

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

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

2. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 DÜŞÜNME STİLLERİ VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİNİ TEMEL ALAN YURTDIŞI VE YURTİÇİ ÇALIŞMALARI

Sternberg ve Grigorenko (1997) Amerika’da Yale yaz okulu psikoloji programına katılan 199 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 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. Bulgular incelendiğinde, düşünme stillerinin akademik başarıyı yordayıcı bir gösterge olarak kullanılabileceği bulunmuştur. Muhafazakar, içsel ve hiyerarşik stillerin ileri seviye başarı testiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu; diğer yandan 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. Fakat kız öğrencilerin yargı stiliyle akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Armstrong (2000) “Yönetim bilimi dersinde bireysel bilişsel stillerin performansa etkisi” isimli çalışmasında 412 yönetim bilimi programı lisans öğrencisinin akademik performans, cinsiyet ve düşünme stilleri ilişkisini araştırmıştır. Veriler, Allinson ve Hayes’in geliştirdiği, Bilişsel Stil İndeksi (CSI) ile toplanmıştır. Öğrencilerin final notları esas alınarak yapılan çalışma sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin düşünme stilleri bakımından farklılaştıklarını, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha analitik düşünme eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca analitik düşünme stilini tercih eden öğrencilerin akademik başarıları, global düşünme stilini tercih eden öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak akademik performans ile düşünme stilleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur

Lam (2000) “Bireyler nasıl düşünür?” Okul performanslarını yansıtmada düşünme stillerinin yararları” adlı yüksek lisans tezinde 195 Hong Kong’ta Çin ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada düşünme stillerinin okul performansı

üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğrenciler üniversiteye giriş için ya da yeterlilik kursu için devlet sınavından aldıkları gerçek başarılarını yansıtan puanlar akademik başarı puanları olarak alınmıştır. Bulgular, monarşik stilin ekonomi, tarih, muhasebe, coğrafya ve Çin edebiyatı gibi sosyal dersler ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu “göstermiştir. Ayrıca, global stilin pozitif olarak ve dışsal stilin negatif olarak fen bilimleri derslerindeki (matematik hariç) başarıya etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi İspanya’daki öğrenciler üzerinde inceleyen *Cano-Garcia 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. Veriler 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 notların ortalaması esas alınmıştır. Araştırma sonuçları her iki stil arasında ortalama bir düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda; öğrenci başarısının düşünme stiliyle ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Buna göre, akademik başarı ile içsel ve yürütmeci 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. Sonuçlar, 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 yaşanılan yer değişkenlerini göz önüne alarak incelemiştir. Öğrencilerin düşünme stilleri Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeğiyle belirlenmiştir. Bulgular, mesleki olmayan derslerde öğrencilerin oligarşik ve anarşik stillerde daha yüksek puan aldıkları,

mesleki derslerde öğrencilerin global stil puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bağımsız değişken t-testi ile yapılan analizlerde cinsiyet, kurs türü ve yaşanan yerin belirli düşünme stillerine etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Zhang ve Sternberg, Hong Hong’ ta düşünme stilleri ve akademik başarıyı temel alan üç çalışma yürütmüşlerdir (Zhang, 2001a, 2001b; Zhang and Sternberg, 1998). Zhang’in bir araştırma dışında çalışmalar üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Zhang, 2001a “Ortaöğretim öğrencileri arasında düşünme stilleri önemli mi?” isimli makalesinde 399 Hong Hong 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 zeka teorisini temel alan onlu likert tipi Üçlü Yetenek Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özellikleri (yaş, doğum sırası, sosyo ekonomik statüsü) ve durumsal özellikleri (liderlik deneyimi, seyahat tecrübesi gibi) de kişisel bilgi formuyla alınmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi 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 hobiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Zhang (2001b) “Yeteneklerin ötesinde düşünme stilleri akademik başarıya etki eder mi?” isimli çalışmasında Çin’deki 215 ve Hong Hong’taki 209 üniversite öğrencisinin düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındakini ilişkiyi incelemiştir. Veriler Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği ile Sternberg’in (1985) insan zekasının 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. Ortalama, standart sapma, test varsayım analizleri, Tucker’ın Pi değeri, alfa değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları 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-Wagner (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 stilinin 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 sonucun, 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, muhafazakar ve monarşik stilin, 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 stilinin ise Hong Hong örneğindeki kız öğrenciler haricinde erkek öğrencilerde pozitif yönde korelasyon olduğu saptanmıştır.

Zhang (2002) tarafından gerçekleştirilen “Düşünme stilleri: Akademik performans ve düşünme biçimleri ile ilişkisi” adlı çalışma Sternberg’in Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında belirtilen düşünme stillerinin doğasını açıklamak için yapılmıştır. 220 (85 erkek, 126 kız öğrenci) Amerikalı üniversite öğrencisine düşünme stilleri ölçeği ile Öğrenme ve Düşünme Stilleri Ölçeği (SOLAT) uygulanmıştır. Konverjant istatistiki analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre düşünme stilleri ile düşünme modunun (yöntemi) ortak varyanslara sahip oldukları saptanmıştır. Yaratıcılık gerektiren daha kompleks stillerin düşünmenin bütüncül moduyla, kurallara uyan daha basit düşünme

stillerinin düşünmenin analitik moduyla anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Dahası, çoklu regresyon analizi sonuçları, düşünme stilleri ile düşünme boyutlarının öğrencilerin kendilerini ifade ettiği yeteneklerinin ötesinde istatistiksel olarak öğrencinin akademik başarısına etki ettiği yönündedir. Liberal ve global düşünme stiline başarıyla negatif yönde, muhafazakar stiline pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Zhang (2004b) “Düşünme stillerinin akademik performansı yordamadaki gücünü araştırmak” adlı araştırmasını Hong Kong’taki 250 ortaöğretim öğrencileri üzerinde (131’i Katolik erkek okulu ile 119’u Protestan kız okulundan) gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak Sternberg ve Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği (1992) ve Sternberg Üçlü Yetenek Testi (1993) kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ve yetenek değişkenleri kontrol altına alınarak, düşünme stillerinin 16 dersteki akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca düşünme stilleri ile yetenek arasında ilişki olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Sonuçlar, hiyerarşik düşünme stili kullanımının sosyal bilimlerde ve beşeri bilimlerde, yargı stiline de eşsiz bir şekilde doğal bilimlerde (kimya, matematik, fizik) daha iyi akademik başarıya etkisinin olduğunu göstermiştir. Monarşik stil kullanımı dizayn ve teknolojiye öğrencilerin başarısını yordamada önemlidir. Yetenek ve düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çalışma sonuçları, düşünme stillerinin okul çevrelerinde dikkate alınması gerektiğini ve yaratıcılığı gerektiren düşünme stillerinin geliştirilmesini önermektedir.

Zhang, (2005a) tarafından “Öğretimde düşünme stillerinin dengeli kullanımı öğrenci başarısını artırır mı? Başlıklı çalışmada öğrencilerin başarısını arttırmada düşünme stillerinin dengeli kullanımının etkisi araştırılmıştır. 2 deneysel çalışmadan meydana gelen makalede birinci örneklem Şangay’daki bir üniversitede bilgisayar programında öğrenim gören 95 1. sınıf öğrencisinden meydana gelmektedir. Uygulamacı olarak aynı üniversiteden Fizik öğretmeni adaylarına Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı ve değerlendirme metotlarıyla ilgili bilgi vermiştir. Öğrenciler dört farklı stil doğrultusunda eğitim görmüşlerdir; ilk deney grubunda muhafazakar 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 görmüşlerdir. 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 (ANOVA, post-hoc tests) 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 arttırıcı 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.

Zhang (2005b) çalışmasında Torrance’ın düşünme modu ve Sternberg’in düşünme stilleri yapısının benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde durmuş ve bu stillerin öğrencilerin Çince, Matematik ve İngilizce derslerindeki öğrenci başarısına etki edip etmediğini araştırmıştır. Yaşları 12 ile 20 arasında değişen 452 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, Öğrenme ve Düşünme Stilleri envanteri (SOLAT), Sternberg Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg, 2003) ve Öz Rapor Yetenek Testi (Zhang, 1996) ile toplanmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlikleri hesaplanmış, çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Yaş, cinsiyet, ve yetenekleri kontrol altına alındığında öğrencilerin kullandıkları düşünme stillerinin düşünme modlarını tahmin etmede etkisi olduğu saptanmıştır. 1. Tip düşünme stillerinin (yasama ve yargı) düşünmenin holistik moduyla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. 2. Tip düşünme stilleri ise (muhafazakar, lokal yürütme vb.) düşünme stillerinin analitik moduyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

1. sınıf öğrencileri için üç dersteki başarı puanları lokal stille pozitif ilişkili; 2. sınıf öğrencilerinin başarı puanları yasama ve yürütme stiliyle pozitif yönde ilişkili bulunurken; 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanları ise pozitif olarak yasama ve negatif yönde muhafazakar stille ilişkili bulunmuştur. Genel olarak yedi stil içerisinde

lokal stilin akademik başarıyla negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Yasama stiline de daha yüksek sınıflarda başarıda pozitif yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

He (2006) “Çin’deki Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Öğrenme ve Başarılarındaki Rolü” isimli doktora çalışmasında üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin öğrenme ve başarıdaki rolünü incelemiştir. Araştırma üç çalışmadan oluşmaktadır; 1. ve 2. çalışma nicel olup düşünme stillerinin akademik başarıdaki rolünü incelemiştir, 3. çalışmada 1. ve 2. çalışmadaki sonuçlar değerlendirilerek öğrenmede düşünme stillerinin kullanılıp kullanılmadığı, kullanılıyorsa nasıl kullanıldığına dair nitel bir çalışma yapılmıştır. Katılımcıları, Şangay’da bulunan bir üniversitedeki lisans öğrencileri oluşturmaktadır. 1. çalışma, 223 1.sınıf öğrencisinden, 2. çalışma tüm sınıflardan toplam 504 öğrenci ve 10 öğretmenden oluşmaktadır. 3. Çalışmada 45 öğrenci grup tartışmasına katılmıştır. Nicel çalışmalarda veri toplama aracı olarak Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg ve Wagner, 1992), NEO 5 faktör model Envanteri (Costa ve McCrae, 1992), Raven’in İleri Süreç Matrisi (Raven, 1998) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Stil Korelasyon Envanteri kullanılmıştır. Sonuçlar, belirli düşünme stillerinin, yeteneğin ve kişisel özelliklerin akademik başarıyı yordamasına ilişkin yapılan hipotezi destekler nitelikte bulunmamıştır. Bu durumda öğrenci notlarının başarıyı göstermede geçerli bir araç olmayabileceği yargısına varılmıştır. Bununla birlikte nitel çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar a) 2. Tip stile sahip öğrenciler 1. Tip stile (yaratıcı temelli) sahip olanlardan sıklıkla öğrenmede düşünme stillerini algılamışlardır, b) 1. Tip stile sahip öğrenciler, 2. Tip stile sahip öğrencilere kıyasla daha çok öğretmenlerinin öğretme stilleriyle uyumda çaba göstermeyi tercih etmişlerdir, c) nesne boyutu insan boyutuna kıyasla öğrencilerin stilistik gelişimiyle daha çok uyumlu olduğu ve anlamlı ölçüde değiştiği gözlenmiştir, d) 1. Tip stile sahip öğrenciler 2. Tip stile sahip öğrencilerin oranla daha yüksek stil farkındalık ve esneklik derecelerine sahip oldukları görülmüştür.

Fritz (2006) “Matematik ve Dil Öğreniminde Düşünme Stilleri ve Başarı” isimli çalışmasını üç amacı gerçekleştirmek için yapmıştır. İlki Sternberg-Wagner (1992) Düşünme Stilleri Ölçeğinin Hong Kong’ta bulunan Çin ortaöğretim öğrencileri üzerinde test etmektir. İkincisi, düşünme stilleri ve öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sınıf gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek ve üçüncüsü de düşünme stilleri ile öğrencilerin Çince, İngilizce ve Matematik derslerinden aldıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Farklı okullarda öğrenim gören 408 ortaöğretim öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Sonuçlar Düşünme Stilleri

Ölçeğinin oldukça geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Ayrıca okullara göre, sosyalleşmeye bağlı olarak düşünme stillerinin değiştiği saptanmıştır. Bazı düşünme stillerinin akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği, bazılarının da negatif yönde etkilediği bulgularına varılmıştır. İngilizce dersi için akademik başarı göstergesi olarak monarşik, içsel, yasama ve oligarşik stil, Matematik dersi için sadece yürütme ve hiyerarşik stil, Çince için ise monarşik, dışsal, muhafazakar, lokal ve içsel stil bulunmuştur.

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. Bulgular, başarı puanları düşük olan öğrencilerin yürütme, hiyerarşik, anarşik, lokal, muhafazakar ve içsel stillerin de düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca ayırıcı analiz sonuçlarına göre yürütme ve muhafazakar stillerin başarı puanları düşük öğrencilerle, başarı puanları yüksek öğrencileri ayırıcı en önemli ayırıcı faktörler arasında olduklarını ortaya koymuştur. Başarı puanları orta ve yüksek öğrenciler arasında ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

Gafoor (2007) “Şu anki eğitim fen bilimleri başarısında yürütme ve dışsal düşünme stillerini destekliyor mu?” isimli çalışmasında devlet okulunda okumakta olan tesadüfi yöntemle seçilmiş 617 ortaöğretim öğrencisinin tercihen kullandıkları stilleri, eğer varsa cinsiyet değişkeni arasında fark olup olmadığını ve ilköğretim okulu bitirme sınavındaki başarılı ve başarısız öğrencilerin düşünme stillerini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler Düşünme Stilleri Ölçeği (*Gafoor ve Lavanya, 2007*) ile toplanmıştır. Sternberg’in belirttiği beş boyuttan sadece işlev ve alan incelemeye alınmıştır. Bulgular, işlevlerine göre düşünme stilleri ortalamalarına bakıldığında yasama stiline yürütme ve yargı stiline oranla tercih edildiğini; alanlara göre dışsal stiline içsel stile oranla daha çok kullanıldığını; göstermektedir. Öğrencilerin orta öğretim bitirme sınavındaki fizik dersi başarı puanları yüksek olanların yasama, yargı ve içsel stilleri tercih ettikleri saptanmıştır. Yürütme stili puanları yükseldikçe başarı puanlarının düştüğü görülmektedir. Yüksek içsel düşünme puanına sahip öğrencilerin fizikte yüksek puan aldıkları ve yüksek dışsal stil puanı olanların da fizik dersinden düşük puan aldıkları bulunmuştur. Ne var ki bu farklılıklar, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

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 (anabilim dalı, sınıfı, cinsiyeti, not ortalaması, aile ortamını algılama biçimi, yaşı, problemlerle başa çıkma yeterliği ve diğer insanlara güvenme düzeyi) kişisel bilgi formuyla alınmıştır. Yapılan analizler 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 analizler, 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, sonuçlar 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; lokal düşünme stili arasında ise negatif ilişkiler bulunmuştur. Diğer insanlara güvenme psikososyal değişkenine ilişkin olarak yapılan analizler; “tamamen güvenirim” diyen öğrencilerin “hiç güvenmem” diyenlere göre daha yüksek dışsal düşünme stili ortalamasına sahip olduklarını göstermiştir.

Balgamış ve Baloğlu (2005) “Lise öğrencilerinin matematik başarıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişki” adlı çalışmalarında lise öğrencilerinin matematik başarıları ile

düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 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. Tokat ili merkez ve ilçelerine devam eden 216 lise öğrencisinin oluşturduğu örneklem genelinde en çok tercih edilen düşünme stili özerk (yasama), kuralcı (yürütme) ve yargılayıcı (yargı) düşünme stili iken öğrenciler tarafından en az tercih edilen stiller gelenekçi (muhafazakar), dışadönük (Dışsal) ve kuralsız (Anarşik) düşünme stilleridir. 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.

Artut ve Bal (2006) tarafından yapılan “Lise öğrencilerinin geometri başarısı ve düşünme stillerinin karşılaştırılması adlı” çalışmada lise öğrencilerinin sahip oldukları matematik başarı düzeyi ile tercih ettikleri düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Veriler 94 maddeden oluşan Düşünme Stilleri Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin geometri dersine ilişkin karne notları da akademik başarı puanları olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma, Adana ilinde üç Anadolu Lisesinde okuyan toplam 324 onuncu öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anarşik, global ve muhafazakar düşünme stillerini tercih ettikleri görülmüştür. Akademik başarı düzeyinden elde edilen bulgulara göre ise geometri başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, başarı düzeyi daha düşük öğrencilere oranla daha çok monarşik ve liberal düşünme stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Çatalbaş (2006) “Lise öğrencilerinin düşünme stillerinin akademik başarı ve ders tutumları arasındaki ilişki” isimli yüksek lisans tezinde lise öğrencilerinin düşünme stilleri ile akademik başarı ve ders tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Konya ilindeki liselerde okuyan farklı bölümlerde öğrenim gören 236 (136 Erkek, 100 kız) lise öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, 94 maddeden Oluşan Düşünme Stilleri Ölçeği (Sünbül, 2004), Matematik, Fen, Sosyal Bilimler ve Edebiyat Tutum Ölçeğiyle toplanmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin cinsiyet ve ders notu ortalamaları kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde, veri türüne göre, korelasyon, faktör analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre, Özerk düşünme stilinin fen ve

matematik ders tutumu ile, kuralcı düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal ve matematik ders tutumu ile, Yargılayıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin matematik ders tutumu ile, tekilci düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, Aşamalı düşünme stiline sahip öğrencilerin fen ve matematik düşünme stilleri ile, Bütüncül düşünme stiline sahip öğrencilerin fen dersi tutumu ile, Ayrıntıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, Dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, yenilikçi düşünme stiline sahip öğrencilerin fen ve matematik ders tutumu ile, Gelenekçi düşünme stiline sahip öğrencilerin fen dersi tutumu ile, düşünme stilleri alt boyutlarından tekilci, eşdeğerci, kendine özgü, bütüncül ve gelenekçi düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Buluş (2006) “Düşünme Stilleri Ölçeği’nin Güvenirliği 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 (DSÖ) 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. Düşünme stili Envanterinin geçerlik ve güvenirliği için, madde toplam korelasyonu, iç tutarlılık her bir alt ölçek için Cronbach alfa kullanılarak öncelikli bileşim analizi, alt ölçeklerin eigen değerleri, değişkenleri ve içkorelasyonlarını belirlemek için varimax rotasyonu hesaplanmıştır. İlişkileri belirlemek için veri grubunun türüne bağlı olarak tanımlayıcı istatistikler, t-testi, ANOVA ve iki değişkenli korelasyonları hesaplanmıştır. Çalışma sonuçları, DSÖ’nün Türkiye’de, öğretmen adaylarında düşünme stillerini ölçmede kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermiştir. Bunlara ek olarak, araştırmada belirli düşünme stillerinin incelenen öğrenci özellikleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu da görülmüştür. Kuramda belirtilen 13 düşünme stilinden sadece ikisinin (anarşik ve muhafazakar) 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 muhafazakar stilleri tercih ettikleri görülmüştür. Bununla

birlikte, sosyal bilimlerdeki öğrencilerin çocuk gelişimi öğretmenlerine oranla daha çok global düşünme stilini tercih ettikleri görülmüştür.

Fer (2007) “Türk öğretmen adaylarının düşünme stilleri nedir?” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramını temel alan düşünme stillerini incelemiştir. Öncelikle Düşünme Stilleri Ölçeğinin Türk öğrenciler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik boyutlarına ilişkin faktör analizi çalışması yapılmış, daha sonra düşünme stilleri öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, üniversite türü ve çalıştıkları alan değişkenleri göz önüne alınarak incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, İstanbul’da bulunan Yıldız Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Fatih üniversitesi olmak üzere birçok üniversitede İngilizce, matematik ve Fen Bilimleri gibi farklı programlarda öğrenim gören 402 öğrenciye uygulanmıştır. Bulgular ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur ve alt boyutları da .61-.91 arasında değişmekte olduğu için Türkiye örneğinde kullanılabilir güvenilir bir araç olduğu kanısına varılmıştır. Anova analizi sonuçlarına göre; düşünme stilleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır; buna göre erkek öğrenciler monarşik ve muhafazakar stilleri, kız öğrenciler ise yasama ve hiyerarşik stilleri daha yüksek oranda tercih etmişlerdir. Üniversite açısından değerlendirildiğinde, Yıldız Üniversitesinden olan katılımcıların yürütmeci stilde İstanbul üniversitesinden gelen öğrencilerden daha baskın olduğu, Fatih ve Yıldız üniversitelerden olan katılımcıların aşamacı stillerinin İstanbul üniversitesinden olanlara göre daha baskın olduğu ortaya çıkmıştır. Düşünme stilleri öğrenim görülen alana göre da farklılaşmaktadır; buna göre fizik, kimya ve matematik alanlarından olan aday öğretmenlerin yürütmeci stilde, dilbilimlerinden oranla daha baskın oldukları gözlenmiştir. Başka bir söylemle, İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler diğerlerine oranla daha çok yürütme stilini tercih etmişlerdir. Yaş değişkenine göre ise, yaşları daha küçük olanlar yasama ve liberal stilleri daha çok yeğlemişlerdir. Genel anlamda değerlendirildiğinde düşünme stilleri yaş, cinsiyet, üniversite ve program gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

2.2 DÜŞÜNME STİLLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERLE İNCELENMESİNE İLİŞKİN YURTDIŞI VE YURTİÇİ ÇALIŞMALARI

Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında belirtilen düşünme stillerinin bireysel farklılık değişkeni olması nedeniyle düşünme stilleri ile yaş, cinsiyet, iş ve seyahat tecrübesi

(Zhang ve Sachs, 1997; Zhang, 1999), demografik özellikler, sınıf, bölüm, sosyoekonomik düzey, doğum sırası (Sternberg ve Grigorenko, 1995), üstün yetenekli olan ve olmayan öğrenciler arasındaki farklar (Park, Park ve Choe ve arkadaşları, 2005), farklı meslek grupları (Mark, 2007), öğretmenlerin öğretim stilleri (Zhang, 2008b), başarı motivasyonu (Fan ve Zhang, 2009), yüklenme karmaşıklığı ve akademik başarı (Buluş, 2000), kişilik Tipleri (Balkış, 2003) gibi pek çok değişken arasındaki ilişkiler incelenmiş ve anlamlı bulgular tespit edilmiştir.

Sternberg ve Grigorenko (1995) öğrencilerin düşünme stilleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin sahip olduğu düşünme stillerinin sosyo-ekonomik düzey, yaş, doğum sırası ve cinsiyetin yanı sıra, öğrenme çevreleri gibi kişisel karakteristiklere dayandığını ve farklılık gösterdiğini ileri sürmüştür. 124 öğrencinin katıldığı araştırma bulgularına göre baba mesleği ve mesleki seviyenin yargı, lokal, muhafazakar ve içsel stillerle negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte yüksek ekonomik düzeydeki öğrencilerin yasama puanları ekonomik düzeyi düşük olanlarınkinden daha yüksek çıkmıştır. Doğum sırasına göre 2. ya da daha sonra doğan çocuklar, erken doğanlara oranla yasama stilini tercihen kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca bu çalışma ile öğrencilerin kendi stillerini öğretmenlerin stilleriyle eşleştirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Zhang ve Sachs (1997) “Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında yer alan düşünme stillerinin değerlendirilmesi: Hong Hong geçerlik çalışması” isimli çalışmalarında Hong Hong Üniversitesinde okuyan 92 öğrencinin düşünme stillerini Zihinsel Özyönetim teorisi doğrultusunda incelemiştir. Veriler Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma bulguları, belirli stillerle cinsiyet, okutulan ders, yaş, sınıf değişkenleri arasında grup farklılıkları olduğunu göstermektedir. Yaşça daha büyük öğrencilerin yaşça daha küçük olanlara oranla yargısal stili tercih ettikleri; araştırma yapan öğrencilerin araştırma yapmayanlara oranla daha çok dışsal düşünme stilini tercihen kullandıkları tespit edilmiştir. Eğitim Programlarının lisans öğrencilerinin, yüksek lisans gibi daha ileri sınıflarda okuyan öğrencilere oranla monarşik ve lokal stilleri tercih ettikleri saptanmıştır. Düşünme stilleri ile cinsiyet farklılıkları incelendiğinde erkeklerin kız öğrencilere oranla daha global stile sahip oldukları belirlenmiştir. Doğa bilimleri ile teknoloji bilimindeki öğrencilerin sosyal bilimlerdeki ve beşeri bilimlerdekilere göre daha fazla global stili tercih ettikleri saptanmıştır.

Zhang (1999) düşünme stilleri ile yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, iş deneyimi ve seyahat tecrübesi değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Zihinsel Benlik-Yönetimi teorisini temel alan çalışma Hong Kong Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan lisans ve yüksek lisans düzeyinde yaşları 19-50 arasında değişen 151 (88 kadın, 57 erkek) kişi üzerinde yapılmıştır. Veriler, Sternberg tarafından geliştirilen Sternberg, Wagner Düşünme Stilleri Ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaş, seyahat tecrübesi, çalışma yaşantısı ve düşünme stilleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunurken, düşünme stilleri ile evlilik statüsü, cinsiyet, öğrenim görülen okul ve anne-babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkiler saptanamamıştır. Ayrıca, belirli stillerle üç değişken arasında (yaş, iş ve seyahat tecrübesi) anlamlı farklar görülmektedir. Yaşça daha büyük katılımcılar ile daha fazla iş ve seyahat tecrübesi olanların hiyerarşik, dışsal, bütüncül, yasama ve liberal stiller gibi yaratıcıyı baskın yönde olan stilleri kullanma eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Park, Park ve Choe (2005) “Kore’de Düşünme Stilleri ve Üstün Yetenek Arasındaki İlişki” isimli makalesinde üstün yetenekli öğrenciler ile diğer öğrencilerin düşünme stilleri arasında benzerlik ve farklılıklar olup olmadığını araştırmıştır. Örneklemi 179 fen bilimleri lise öğrencisi ile 176 genel lise öğrencisinin oluşturduğu araştırmada öğrencilerin düşünme stilleri (Sternberg-Wagner, 1992) Düşünme Stilleri Ölçeği ve Bilimsel Üstün Yetenek Envanteri (Shim ve Kim, 2003) ile ölçülmüştür. Sonuçlar, Koreli üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli olmayan öğrencilere oranla tüm ölçek boyutlarında daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Koreli üstün yetenekli öğrencilerin yasama, yargı, anarşik, global, dışsal ve liberal stilleri tercih ettikleri saptanmıştır. Üstün yetenekli olmayan öğrencilerin ise yürütme, oligarşik ve muhafazakar stilleri kullandıkları tespit edilmiştir. Stepwise çoklu analiz sonuçlarına göre de düşünme stillerinin alt boyutlarının bilimsel üstün yeteneği yordamada önemli bir etken olduğu belirlenmiştir.

Mark ve Gridley (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sanatçılar ve mühendislerin düşünme stillerindeki benzerlik ve farklılıkları araştırılmıştır. Çalışmada kullanılan Sternberg ve Wagner Düşünme Stilleri Envanteri, işinde kendini kanıtlamış ve full time çalışan profesyonel sanatçı ve mühendisler özel olarak jüri tarafından seçilmiştir. Örneklemi Ohio, Ontario ve Kanada’da galerileri bulunan 36 erkek, 35 kadın sanatçılar ile her biri farklı organizasyonlarda görevli farklı özellikleri ile kendilerini kanıtlamış 94 bayan, 53 erkek mühendisten oluşan bir gruba uygulanmıştır. Düşünme Stili Ölçeği (ISQ),104 maddeden oluşmaktadır ve orta noktası dört olan yedili

ölçek puanlama sistemi kullanılmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki; yaratma stili sanatçılarda mühendislerden daha yüksek oranda çıkmıştır. Yürütme stili ortalaması (4.12) sanatçılara oranla mühendislerde daha yüksek çıkmıştır. Mühendislerden çok sanatçılar kendi planlarını yaratmayı daha çok tercih ettikleri düşünüldüğünde ve mühendislerin müşterilerini memnun etmek için çalıştıklarını düşünürsek bu sonuçlar şaşırtıcı değildir. Mühendislerin, sanatçıların daha az anarşik stile sahip oldukları saptanmıştır. Sanatın içindeki orijinallik ve esneklik bazen garip gelse de her türlü çözümü içinde barındırması sebebiyle sonuçlar beklentilerin dışına çıkmamıştır. Bir diğer bulgu ise içsel stile gelindiğinde, sanatçıların daha çok yalnız çalışmayı tercih ettikleridir. Sanat yapmanın, eser yaratmanın başlı başına yalnız bir aktivite olduğu düşünüldüğünde bulgular şaşırtıcı olmadığı ve varsayımları destekleyici nitelikte olduğu görülmüştür.

Zhang, 2008(b) “ Öğretmenlerin düşünme stilleri” adlı makalesinde öğretmenlerin düşünme stilleri ile öğretme stillerinin uyumlu olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Şangay’daki 194 lise ve üniversite öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı temeline dayanan gözden geçirilmiş Düşünme stilleri Ölçeği (Sternberg-Wagner, 1992) ve Öğretimde Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların yaşı, cinsiyeti, okul deneyim süresi, okul seviyesi, akademik disiplin ve öğretilen ortalama sınıf mevcudu kontrol altına alındığında öğretmenlerin öğretme 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 öğretme stillerinin birbirleriyle ilişkili fakat farklı yapılar olduğu belirtilmektedir.

Fan ve Zhang (2009) Çin’de Şangay’da öğrenim gören 238 üniversite öğrencisinin düşünme stilleri ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veriler (Sternberg-Wagner, Zhang, 2003) Düşünme Stilleri Ölçeğinin yeniden gözden geçirilmiş 65 maddelik formu ile Başarı Motivasyon Ölçeği (Gjesme ve Nygard, 1970) aracılığıyla toplanmıştır. Başarı Motivasyon Ölçeği başarıya ulaşma motivasyonu ve başarısızlığı önlemede motivasyon isimlerinde iki alt boyuttan oluşan 15 maddelik bir ölçektir. Veriler üzerinde ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri hesaplanmış ve Lisrel programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ve t-testi yapılmıştır. Bulgular, yaratıcılığı gerektiren ve daha kompleks stillerin (1. Tip stiller) başarıya ulaşmak için

motivasyon ile pozitif yönde korelasyon ve başarısızlığı önleme alt boyutunda negatif yönde korelasyon olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Başka bir bulgu da daha norm temelli ve basit stillerin (2. Tip stiller) başarıya ulaşma alt boyutu ile negatif yönde ve başarısızlığı önleme alt boyutu ile pozitif yönde ilişki vardır hiptezini kısmen desteklemektedir. Yürütme ve muhafazakar stiller başarısızlığı önleme alt boyutuyla pozitif korelasyona sahiptir. Bunun yanı sıra monarşik ve lokal stiller başarıya ulaşma boyutu arasında pozitif yönde korelasyon olduğu bulunmuştur. Bir duruma bağlı olan görev bağımlı stillerin (3. Tip) başarıya yaklaşma boyutuyla pozitif ve başarısızlığı önlemede negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Buluş (2000) “Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi” adı araştırmasında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 335 son sınıf öğrencisinin yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihlerini ve bunların akademik başarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişi Algı Ölçeği (*Buluş*, 2000), Rasyonel-Deneyimsel Düşünme Stilleri Ölçeği (*Buluş*, 2000), ve Tutarlılık Tercihi Ölçeği (*Buluş*, 2000) kullanılmıştır. Bulgular, yükleme karmaşıklığının rasyonel düşünme stili ile ilişki fakat sezgisel düşünme stili ve akademik başarı ile ilişkisiz olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bilişsel tutarlılık tercihinin akademik başarıyla ilişkili olduğu ve sezgisel düşünme stiline akademik başarıyla ilişkisiz olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler düşünme stilleri açısından incelendiğinde her iki düşünme stili için de cinsiyet, yakın arkadaş sayısı ve algılanan yalnızlık düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Öte yandan rasyonel düşünme stili ile sosyo-ekonomik düzey, aile ortamını algılama biçimi, zeka ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi, karar verme stili, kendini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyi ile karar verme stili, problemlerle başa çıkma, kendini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi ile de sezgisel düşünme stili arasında anlamlı korelasyonlar saptanmıştır.

Balkış (2003) “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi’nde öğrenim gören 367 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, uyarlaması araştırmacı tarafından yapılan Kendini Rapor Etme Ölçeği, Düşünme Stilleri Ölçeği ve Akademik Benlik

Kavramı Ölçeği” ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Sanatçı kişilik tipinin; yasama, liberal ve anarşik düşünme stilleri ile ilişkili olduğu; Geleneksel kişilik tipinin ise muhafazakar düşünme stili ile olumlu bir ilişki gösterdiği fakat yürütme düşünme stili ile ilişkisiz olduğu görülmüştür. Sosyal ve girişken kişilik tipleri dışsal düşünme stili ile ilişkili olup; Araştırmacı kişilik tipi; yargısal ve lokal düşünme stilleri ile ilişkili bulunmuştur. Sanatçı kişilik tipi ile yargısal, yürütme, oligarşik ve lokal düşünme stilleri arasında pozitif yönde; global ve muhafazakar düşünme stilleri arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Çubukçu (2004) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi” adlı çalışmada Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Programı Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, öğretmen adaylarının düşünme stilleri, cinsiyet, branş, seçtikleri aktiviteler gibi değişkenler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Sternberg-Wagner (1988) tarafından geliştirilen ve 104 maddelik “Düşünme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde istatistiksel teknik olarak, t testi, varyans analizi, ve ortalamalar arasında gözlenen farkın, hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi'nden yararlanılmıştır. Bulgular, ortalama puanlarına göre, öğrencilerin yüksek oranda tercih ettikleri düşünme stilleri arasında Kuralcı (4.13) ve Hiyerarşik (3.95); düşük oranda yer alan düşünme stilleri arasında Muhafazakar (3.00) ve Yerel (3.14) stiller yer almaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre düşünme stilleri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular incelendiğinde, ortalama puanlarına göre cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin branşlarına göre düşünme stilleri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular incelendiğinde ise Kuralcı düşünme stili, Muhafazakar düşünme stili ve Hiyerarşik düşünme stilinde öğrencilerin branşlarının etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Öğrencilerin seçtikleri aktivitelere göre düşünme stilleri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular incelendiğinde, Kuralcı düşünme stili, Yönetici düşünme stili ve Sosyal düşünme stilinde öğrencilerin katıldıkları aktivitelerin etkili bir faktör olduğu saptanmıştır.

Akbulut (2006) “Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin düşünme stil profilleri çerçevesinde değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin düşünme stillerini kullanma düzeyleri, dönemsel ve çalgı gruplarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı I,

II, III ve IV. öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin bireysel çalgılarına ilişkin güz ve bahar dönemleri notları akademik başarı puanları olarak alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı doğrultusunda geliştirilmiş olan ve 65 maddeden oluşan Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg-Wagner, 1992) kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin dönemlere ve çalgılara ilişkin grupların düşünme stillerini kullanma düzeylerinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılaşma görülmemiştir. Öğrenciler, her iki dönemde yasama, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini daha yüksek düzeyde tercih etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin, yürütme ve global düşünme stilini kullanma düzeyleri yoğun olduğu kadar, muhafazakar düşünme stilini de en düşük düzeyde kullanmayı tercih ettikleri saptanmıştır.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” isimli çalışmalarını, 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 belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. 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. Araştırmada, yüzde dökümleri alınmış, tek yönlü varyans analizleri (t ve F) yapılmış ve ikiden fazla olan değişkenlerde farklılığı test etmek amacıyla Scheffe ile Dunnett’s C testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının düşünme stillerinin anabilim dallarına, lise bölümlerine, sosyo-ekonomik düzeylere ve üniversite not ortalamalarına göre bazı farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğrencilerin düşünme stili puanlarının içsel ve muhafazakar düşünme stillerinde farklılaştığı; buna karşın düşünme stili puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Katılımcıların daha çok yasama, hiyerarşik, yürütme ve yargı düşünme stillerine sahip oldukları saptanmıştır.

III. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada “Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri profili çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, algılanan sosyo- ekonomik düzey, akademik başarı) esas alınarak incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin düşünme stilleri ve akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığı da sınıanmıştır. Bu çerçevede araştırma, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan genel tarama modellerinden biri olan “ilişkisel tarama” modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, ilişkisel çözümlene, korelasyon türü ilişkiler veya karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2005: 81).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim ve öğretim yılı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf, Matematik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın belirtilen bölümlerin 1. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesinin öncelikli nedeni farklı yaş gruplarında yer alan öğrencilerin zaman içerisinde, aldıkları eğitimle düşünme stil profillerinde farklılaşma olup olmayacağını belirlenmesidir. Bununla birlikte üniversiteye sözel, sayısal, eşit ağırlık ve dil bölümlerini tercih ederek gelen öğretmen adaylarının temsiline sağlanması açısından örneklem seçiminde farklı bölümler tercih edilmiştir.

Evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla 2008–2009 Eğitim yılında belirtilen Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin sayıları ve bölümlerin kaç şubeden oluştuğu öğrenci işlerinden tespit edilerek belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda Dokuz Eylül Üniversitesinin ilgili bölümlerinde okuyan öğrenci sayıları şu şekildedir:

Tablo 3.1: Evrende yer alan öğrenci sayıları

Bölüm	1.SINIF			4.SINIF			TOPLAM
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	
Sınıf	62	48	110	102	61	163	273
Sosyal bilgiler	38	104	142	27	42	69	211
Matematik	50	42	92	52	48	100	192
İngilizce	78	49	127	103	27	130	257
Toplam	228	243	471	284	178	462	933

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri sayılarının dengesiz dağılımı sebebiyle 2008–2009 eğitim-öğretim yılı verileri doğrultusunda her bölümden birer şube belirlenmiş ve ölçme aracı bu şubelerde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda; eldeki araştırmanın çalışma evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi 2008–2009 öğretim yılında, dört bölümün birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan toplam 933 öğrenci; örneklemini ise aynı bölümlerin birinci ve dördüncü sınıflarının rastgele seçilmiş birer şubelerinde okuyan toplam 339 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, çalışma evreninin %36.3’ünü temsil etmektedir.

Örnekleme ilişkin bilgilere Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2: Örnekleme yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Demografik özellikler		F	%
Cinsiyet	Kız	209	61,7
	Erkek	130	38,3
	Toplam	339	100,0
Yaş	17-18	81	23,9
	19-20	84	24,8
	21-22	130	38,3
	23-30	44	13,0
	Toplam	339	100,0
Sınıf	1.sınıf	169	49,9
	4.sınıf	170	50,1
	Toplam	339	100,0
Bölüm	Matematik	90	26,5
	Sınıf	98	28,9
	İngilizce	71	20,9
	Sosyal bilgiler	80	23,6
	Toplam	339	100,0
Mezun olunan Alan	Sözel	79	23,3
	Sayısal	120	35,4
	Eşit ağırlık	69	20,4
	Dil	71	20,9
	Toplam	339	100,0
Algılanan Sosyo Ekonomik Düzey	Alt	60	17,7
	Orta	261	77,0
	Üst	18	5,3
	Toplam	339	100,0
Başarı	Geçer	37	10,9
	Orta	157	46,3
	İyi	120	35,4
	Pekiyi	25	7,4
	Toplam	339	100,0

Tablo 3.2' den görüldüğü gibi, örneklemin %61,7 (N=209)'sini kız, %38,3 (N=130)'ünü erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Yaş grupları 17- 30 yaş arasında değişmiş olup, 17-18 yaş grubunda 81 (%23,9), 19-20 yaş grubunda 84 (% 24,8), 21-22 arası 130 (%38,3), 23-30 yaş arasında 44 (% 13) aday öğretmen yer almaktadır. 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin eşit oranlarda oluşturduğu örnekleme % 26,5'i Matematik Öğretmenliği, %23,6'sı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, % 28,9'u Sınıf Öğretmenliği , % 20,9'u İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayı bulunmaktadır. Mezun olunan alanlara göre sırasıyla 120 Sayısal (%35,4), 79 Sözel (%23,3), 71 Yabancı dil (%20,9) ve 69 eşit ağırlık (% 20,4) şeklinde bir dağılım görülmektedir. Öğretmen adaylarının % 77'si (N= 261) kendilerini sosyo-ekonomik

düzeylerine göre orta grupta algılamaktadırlar. Kümülatif not ortalamalarına göre hesaplanan akademik başarı puanı ortalamalarına göre öğretmen adaylarının ortalamaya yakın olarak orta derecede yoğunlaştığı (%46,3) bunu sırasıyla iyi (% 35,4), geçer (%10,9), pekiyi (%7,4) derecelerinin izlediği görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri, Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı'nın öngörülleri doğrultusunda Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe güvenilirlik çalışmaları Buluş (2005) tarafından gerçekleştirilen Düşünme Stilleri Ölçeği 'DSÖ' ile toplanmıştır. Düşünme Stili Ölçeğine ek olarak öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler (cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olunan alan, bölüm, sosyo- ekonomik düzey algısı) kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarıları alan dersleri ve genel kültür dersleri olarak ayrılan derslerin notları ve kümülatif ortalamaları öğrenci işlerinden temin edilerek araştırmaya dahil edilmiştir.

3.3.1. Düşünme stilleri Ölçeği (DSÖ)

Araştırmada Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı doğrultusunda geliştirilmiş ve tamamen bireyin kendini rapor etmesine dayanan Sternberg- Wagner (1992) Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır.

Düşünme Stilleri Ölçeği bireylerin tüm düşüncelerini, düşünme süreç ve stratejilerini ölçen bir araç değildir. DSÖ'nün ölçtüğü boyutlar yalnızca bireyin farklı durumlarda ve koşullarda tercihen kullandığı düşünme yollarının ölçülmesiyle ilgilidir (Sünbül, 2004: 37).

Düşünme Stili Ölçeği'nin orijinal formunda herbiri sekiz cümle içeren ve Zihinsel Benlik-Yönetimi kuramında tanımlanan bir düşünme stilini ölçen 13 alt ölçekle birlikte toplam 104 madde bulunmaktadır. Kuramsal olarak ölçeğin tümünden alınan puan yoktur; çünkü bir temel boyut altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyde baskın olan bir düşünme stili diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçülmektedir. Her bir alt maddesinden alınabilecek puan 1 ile 7 arasında değiştiği için ölçeğin bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puan en yüksek 35, en düşük 7'dir. Yüksek puan, ilgili düşünme stilinin yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesi kabul edilmektedir. Çünkü

her bir birey, en yüksek puanı aldığı temel düşünme boyutu altındaki alt ölçeğe ait olan düşünme stilini en çok tercih etmektedir (Fer, 2005b: 39).

Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin yurtiçi ve yurtdışında farklı örneklem grupları üzerinde, farklı kültürlerde yapılan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır.

Kuram temelindeki araştırmalar özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde Sternberg ve arkadaşları ile Hong Kong'da Li Fang Zhang tarafından yapılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda 13 alt ölçeğin Cronbach alfa katsayılarının. 35 ile. 90 arasında değiştiği bulunmuştur (Bernardo ve arkadaşları 2002; Cano-Garcia ve Hughes, 2000; Grigorenko ve Sternberg, 1997; Sternberg, 1997; Sternberg ve Grigorenko, 1993, 1997; Zhang, 1999, 2000, 2001a; Zhang ve Sachs, 1997; Zhang ve Sternberg, 2000, Zhang ve Sternberg, 2002; Sternberg ve Wagner, 1992; Sternberg ; 1994a, 1997).

Yurtiçinde ise bu ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliliği, geçerliliği ve güvenilirliği, değişik araştırmacılar tarafından yapılmıştır ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Fer (2005), 402 kişilik öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubu üzerinde yaptığı incelemede aracın güvenilirlik katsayısını 0,89 ve alt ölçekler açısından 0.50-0.89 olarak saptamıştır. Sünbül (2004), 268 kişilik aday öğretmenlerden oluşan çalışma grubu üzerinde yaptığı incelemede aracın güvenilirlik katsayılarını alt ölçekler açısından 0,70 ile 0,86 arasında bulmuştur. Son olarak Buluş (2006) tarafından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 649 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında 13 ölçek için Alfa değerleri .81, ortalama değerleri .66 (anarşik)- .93 (monarşik) arasında değiştiği saptanmıştır. Böylece orijinalinde yer alan 104 madde sayısı 65'e inmiş ve her alt ölçek için beş olmak üzere 65 maddelik DSÖ'nün yeni, kısa formu oluşturulmuştur.

Araştırmada, Buluş (2006) tarafından geliştirilen DSÖ'nün yeni ve kısa formu kullanılmıştır. Tamamı olumlu cümle formatında yazılmış olan DSÖ'nün her bir maddesinde kişinin karşılaştığı bir bilgi ve sorun durumunda, zihinsel olarak hangi düşünce kalıplarını ve biçimlerini ortaya koyan bir durum sorulmakta ve bireyin bu durumu hangi sıklıkta gerçekleştirdiklerini ölçek üzerinde belirtmeleri istenmektedir (Sünbül, 2004: 27). Bu maddeler, 5 temel boyut ve 13 alt boyutta düşünme stiline her birini beşer madde ile ölçmek için 7'li likert formunda; bana hiç uygun değil (1), bana pek uygun değil (2), bana çok az uygun (3), bana biraz uygun (4), bana oldukça uygun (5), bana çok uygun (6), tamamen bana uygun (7) biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçekte yer alan boyutlar sırasıyla, A)Fonksiyonlar (yasama, yürütme,

yargı), B) Biçimler (hiyerarşik, monarşik, oligarşik, anarşik), C) Seviyeler (global, lokal), D) Alanlar (içsel, dışsal), E) Eğilimler (liberal, muhafazakar) düşünme stilleridir.

a) Faktör Yükleri

Düşünme Stilleri Ölçeğinin faktör yapısı varimaks döndürme ile temel bileşenler analizi yapılarak hesaplanmış ve tablo 3,3 'te gösterilmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity ile incelenmiştir. Öztürk (2007: 126)'e göre KMO'nun .60'tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Eldeki araştırmada KMO katsayısı .870, Bartlett testi de anlamlı (.000) bulunmuştur. Dolayısıyla bu değerlere göre verilerin faktör analizine uygun olduğu kanısına varılmıştır.

DSÖ'nün yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçekteki madde-test (item-total) korelasyonları incelendiğinde, .20 ile .54 arasında bir değişim olduğu görülmektedir. Aiken (1976; Akt. Öner, 1997)'e göre .20 ve üzerindeki ayırtma göstergeleri maddenin kabul edilebilir düzeyde işlevsel olduğu anlamını taşımaktadır. Özdamar (1997)'a göre ise madde analizlerinde, ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-test korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta .25 değerinden yüksek olması beklenmektedir; ancak bu da kesin kural değildir. Bir maddenin ölçekten çıkarılması için; madde silinirse alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakılması gerekmektedir (Akt. Buluş, 2001b: 32). Nitekim, ölçeğin orijinalinde de .16 (madde 14) ve .20 (madde 25) gibi düşük madde-test korelasyonu gösteren maddeler yer almış ve yazarları tarafından bu şekilde kullanılmıştır. Buluş (2001b) ve Fer (2005b)'in de çalışmasında belirttiği gibi madde-toplam korelasyonların yeterli düzeyde olması ve maddeler çıkarıldığında ölçeğin iç tutarlılığını değiştirmemesi, özellikle de kuram boyutlarına bağlı kalınmak istenmesi ve ölçeğin orijinaline bağlı kalınmak istenmesi nedeniyle maddelerinin ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

Tablo 3.3: Faktör Analizi

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Döndürülmüş Faktörler İçin Yük Değerleri												
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13
21	.744	.812												
22	.774	.822												
23	.612	.588												
24	.668	.724												
25	.676	.770												
61	.537		.675											
62	.735		.773											
63	.760		.795											
64	.798		.862											
65	.785		.836											
51	.503			.391										
52	.693			.745										
53	.791			.825										
54	.848			.882										
55	.742			.806										
56	.681				.546									
57	.667				.693									
58	.752				.749									
59	.777				.753									
60	.621				.662									
36	.488					.545								
37	.612					.733								
38	.669					.693								
39	.619					.745								
40	.638					.757								
46	.646						.705							
47	.634						.732							
48	.663						.765							
49	.704						.736							
50	.664						.627							
26	.559							.569						
27	.658							.751						
28	.591							.643						
29	.575							.622						
30	.578							.560						

Tablo 3.3: Faktör Analizi Tablosunun Devam

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Döndürülmüş Faktörler İçin Yük Değerleri												
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13
11	.566								.631					
12	.687								.758					
13	.587								.641					
14	.676								.708					
15	.620								.608					
41	.509									.630				
42	.533									.557				
43	.539									.528				
44	.535									.553				
45	.582									.558				
1	.509										.403			
2	.533										.538			
3	.539										.358			
4	.535										.619			
5	.582										.713			
6	.636											.335		
7	.687											.267		
8	.508											.461		
9	.753											.829		
10	.678											.760		
31	.427												.256	
32	.442												.238	
33	.595												.412	
34	.583												.648	
35	.588												.551	
16	.674													.663
17	.524													.451
18	.450													.169
19	.457													.261
20	.573													.136

Tablo 3.3'te Düşünme Stilleri Ölçeğinin 13 faktörde toplandığı ve faktör yüklerinin .14 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte en düşük faktör yüküne sahip olan maddeler 20. madde (.14), 18. madde (.17), 32. madde (.23), 31.madde (.25) 7. ve 19. maddeler (.26) olduğu görülmektedir. Söz konusu maddeler silindiğinde ölçek genelinde ve alt boyutlarda alfa katsayısının değişmediği görülmüştür. Ölçeğin tamamı varyansın % 64,7 'sini açıklamaktadır. Söz konusu maddeler ölçekten çıkarıldığında ise varyansın % 65,2 'ini açıklamaktadır. Dolayısıyla faktör yükleri. 20'den düşük olan 20. ve 18. maddeler ölçekten çıkarıldığında ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin önemli bir değişim olmadığından, bu maddeler ölçekten çıkarılmamıştır. DSÖ'nün iç tutarlılığına ilişkin bir çalışmada Buluş (2005) eldeki araştırma bulgusuna benzer olarak varyansın % 68,3'ünü, Zhang ve Sach (1997) % 66,5 açıklayan beş temel faktör bulmuştur. Sternberg ve Wagner (1992), Sternberg (1997) ve tarafından yapılan araştırma bulguları da benzer sonuçlar göstermektedir.

b) Güvenirlilik Katsayıları

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı branşlarda öğrenim gören 300 kişilik bir örnekleme yapılan güvenirlilik çalışmasında elde edilen veriler ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin güvenirlilik çalışması yinelenmiştir. Bu amaçla güvenirlilik katsayıları, korelasyon katsayıları, ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Tablo 3.4 Düşünme stilleri alt boyutlarının güvenirlilik katsayıları

Düşünme Stilleri	Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Alpha
Yasama	1-5	28.80	4.47	.78
Yürütme	6-10	25.64	5.20	.73
Yargı	11-15	25.76	5.45	.82
Monarşik	16-20	23.12	4.89	.54
Hiyerarşik	21-25	26.58	5.74	.87
Oligarşik	26-30	20.82	5.91	.77
Anarşik	31-35	22.30	5.80	.73
Global	36-40	21.46	6.30	.81
Lokal	41-45	20.98	6.17	.78
İçsel	46-50	23.29	6.51	.84
Dışsal	51-55	24.51	6.11	.85
Liberal	56-60	25.68	5.79	.89
Muhafazakar	61-65	17.54	6.86	.89

DSÖ'nün güvenirlilik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Tablo 3.4' te görüldüğü gibi hesaplanan güvenirlilik (iç tutarlılık) katsayıları ölçeğinin tüm alt boyutları için monarşik düşünme stili hariç (.54) .73 ile .89 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .93

olarak hesaplanmıştır. Turgut (1997)'un aktardığına göre tutarlık derecesi güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça düşmektedir. Bu açıdan Düşünme Stilleri Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen güvenilirlik katsayısının yeterli ve yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısına ilişkin bulgular Zhang (1999), Zhang ve Sachs (1997), Sternberg (1997), Zhang ve Sternberg (2000, 2002), Buluş (2000, 2005, 2006), Fer (2005b), Sünbül (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

3.3.2 Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, bölümü, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve mezun olduğu alana ilişkin sorular yer almıştır.

3.6. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla sırasıyla aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının düşünme stillerini belirlemek amacıyla kullanılan Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği uygulamanın yapılacağı örneklem grubuna benzer bir grup üzerinde uygulanmış geçerlik, güvenilirlik çalışması yapılmıştır.
2. Güvenirlik çalışması yapılan form Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden sınıf ve öğrenci sayıları baz alınarak rastgele örneklem yöntemi ile seçilen gruba uygulanmıştır.
3. Öğretmen adaylarının akademik başarıları için 2008–2009 eğitim-öğretim yılı güz yarı yılı sonunda Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğrenci İşleri Bürosundan kümülatif ortalamaları alınmıştır.

3.7 VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada kullanılan istatistik teknikler aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla düşünme stil puanlarının ortalama, standart sapma değerleri SPSS 15.00 paket programında hesaplanmıştır.

2. Öğretmen adaylarının iki sınıflamalı değişkenler arasında (cinsiyet, sınıf) anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır.
3. İki'den fazla bağımsız grup (öğrenim görülen program, liseden mezun olunan alan, yaş) ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız değişkenler tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı bir fark olması durumunda farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacı ile ortalamaların karşılaştırılmasında en küçük anlamlı farkı gösteren LSD testi uygulanmıştır.
4. Normal dağılım göstermeyen gruplarda (sosyo-ekonomik düzey) tek yönlü varyans analizi yerine Kruskal Wallis Testi ve parametrik olmayan Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır.
5. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analiziyle sınanmıştır.
6. Sonuçların yorumlanmasında $P=.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları alt problemler çerçevesinde başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının düşünme stillerini kullanma düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini bulmak için düşünme stilleri puanlarının ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış ve tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğretmen adaylarının düşünme stillerini kullanma düzeylerine göre dağılımları

Düşünme Stili	N	\bar{X}	Ss
Yasama	339	28.80	4.475
Yürütme	339	25.64	5.200
Yargı	339	25.76	5.459
Monarşik	339	23.12	4.891
Hiyerarşik	339	26.58	5.748
Oligarşik	339	20.82	5.917
Anarşik	339	22.30	5.806
Global	339	21.46	6.300
Lokal	339	20.98	6.170
İçsel	339	23.29	6.518
Dışsal	339	24.51	6.111
Liberal	339	25.68	5.793
Muhafazakar	339	17.54	6.867

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sırasıyla en çok kendi kurallarını oluşturmayı ve yaptıkları işlerde kendilerine özgü olmayı seven yasama düşünme stilini ($\bar{X}=28.80$); zamanı etkili kullanan çok işi, aynı anda, öncelik belirleyerek yapan hiyerarşik düşünme stilini ($\bar{X}=26.58$); değerlendirme, yargılama, karşılaştırmayı seven yargı düşünme stilini ($\bar{X}=25.76$); yaratıcılıklarını kullanabilecekleri yeni görevler üstlenmekten hoşlanan liberal düşünme stilini ($\bar{X}=25.68$) tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra işleri geleneksel yöntemlerle yapmayı seven muhafazakar düşünme stilini ($\bar{X}=17.54$), işlerin öncelik sırasını belirlemekte güçlük çeken oligarşik düşünme stilini ($\bar{X}=20.82$), detaylara önem veren

lokal ve resmin bütününe önem veren global düşünme stillerini ($\bar{X} = 21.46$) en az tercih ettikleri görülmüştür.

Bu durum öğretmen adaylarının çağımızda eğitim dünyasının gerektirdiği yaratıcılık, analiz, karşılaştırma, planlama gerektiren etkinliklerde yer almayı tercih ettiklerini; işlerini ya da görevlerini prosedürlere bağlı olarak yapmayı sevmediklerinin bir göstergesi olabilir. Sternberg (1997)'e 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 (2004), Buluş (2005), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008), Gafoor (2007), Balgamiş ve Baloğlu (2005) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Günümüz öğretmen adayları için bu bulguların istendik nitelikte olduğu söylenebilir.

4.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri öğrenim gördükleri programlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenim gördükleri programlara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve bulgular Tablo 4.2’ de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara ilişkin düşünme stili puanlarına göre varyans analizi sonuçları

Düşünme Stilleri	Programlar	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Yasama	Matematik	90	28.46	4.77	1.503	.213	
	Sınıf	98	28.65	4.05			
	İngilizce	71	29.81	4.11			
	Sosyal bilgiler	80	28.37	5.74			
Yürütme	Matematik	90	23.74	5.36	5.157	.002*	İngilizce-Matematik
	Sınıf	98	24.89	5.14			
	İngilizce	71	26.92	5.50			
	Sosyal bilgiler	80	25.98	5.85			
Yargı	Matematik	90	26.24	5.95	.439	.725	
	Sınıf	98	25.63	5.56			
	İngilizce	71	26.57	6.07			
	Sosyal bilgiler	80	26.46	6.45			

Tablo 4.2'nin devamı							
Düşünme Stilleri	Programlar	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Monarşik	Matematik	90	22.38	5.31	1.385	.247	
	Sınıf	98	23.00	4.56			
	İngilizce	71	23.98	5.37			
	Sosyal bilgiler	80	22.80	4.99			
Hiyerarşik	Matematik	90	26.46	5.53	1.289	.278	
	Sınıf	98	27.54	5.20			
	İngilizce	71	27.43	5.44			
	Sosyal bilgiler	80	26.10	6.87			
Oligarşik	Matematik	90	20.54	6.66	.896	.443	
	Sınıf	98	20.94	5.65			
	İngilizce	71	22.19	6.15			
	Sosyal bilgiler	80	21.28	7.75			
Anarşik	Matematik	90	22.46	5.34	1.140	.333	
	Sınıf	98	22.82	5.25			
	İngilizce	71	23.60	6.65			
	Sosyal bilgiler	79	24.00	6.97			
Global	Matematik	90	20.21	6.30	1.246	.293	
	Sınıf	98	19.43	6.56			
	İngilizce	71	21.53	7.30			
	Sosyal bilgiler	80	20.31	7.82			
Lokal	Matematik	90	20.93	6.35	2.213	.086	
	Sınıf	98	22.58	5.13			
	İngilizce	71	20.11	6.67			
	Sosyal bilgiler	80	20.98	7.84			
İçsel	Matematik	90	23.76	6.49	.583	.626	
	Sınıf	98	23.42	6.17			
	İngilizce	71	23.22	7.07			
	Sosyal bilgiler	80	22.45	7.16			
Dışsal	Matematik	90	23.58	5.47	1.718	.163	
	Sınıf	98	24.83	5.50			
	İngilizce	71	25.35	5.70			
	Sosyal bilgiler	80	23.46	8.46			
Liberal	Matematik	90	25.75	5.65	.168	.918	
	Sınıf	98	25.83	5.40			
	İngilizce	71	26.38	5.94			
	Sosyal bilgiler	80	25.90	6.97			
Muhafazakar	Matematik	90	16.51	7.03	1.395	.244	
	Sınıf	98	17.42	7.27			
	İngilizce	71	15.26	7.29			
	Sosyal bilgiler	80	17.42	8.83			

Tablo 4.2 genel olarak incelendiğinde, farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının düşünme stil puan ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok yaratıcı, yeni düşünceler üretmeyi seven

yasama düşünme stilini, en az da geleneksel, denenmiş yolları tercih eden muhafazakâr düşünme stilini kullandıkları görülmektedir.

Farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının düşünme stili puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde bu farklılığın yalnızca “yürütme” stilinde ($F=5.157$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan en küçük anlamlı farkı gösteren LSD testi sonuçlarına göre, İngilizce Öğretmenliği programında okuyanlar ile Matematik Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları arasında İngilizce öğretmenliği bölümü lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu durumun yabancı dilin yapısı ve ülkemizde özellikle yabancı dil derslerinde dil öğretiminde dilbilgisine ve dilbilgisi kurallarına önem verildiği göz önüne alındığında, İngilizce öğretmenlerinin kuralları ve prosedürleri uygulamayı tercih eden “yürütme” stiline sahip olduğu bulgusu şaşırtıcı değildir.

Buluş (2005) yürütme, yargısal, monarşik, global, lokal ve içsel ve muhafazakar düşünme stillerini kullanma açısından anabilim dallarına göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Başka bir çalışmasında Buluş (2006) sosyal bilimler, fen bilimleri ve beden eğitimi öğretmen adaylarının resim öğretmen adaylarına oranla daha fazla yürütme stilini kullandıklarını belirtmiştir. Fer (2005a) çalışmasında üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya koymuştur; fakat bu farklılaşmada Fizik, Kimya ve Matematik öğretmeni adaylarının eldeki araştırma bulgusuna zıt olarak İngilizce öğretmen adaylarından daha yüksek yürütme puanları elde ettikleri yönündedir. Fer (2007) başka bir çalışmasında da dil, fen bilimleri, matematik öğretmen adaylarının diğer programlara oranla yürütme stilinde farklılaşma olduğunu göstermiştir. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmeni adayları arasında Sınıf öğretmeni adaylarının lehine global düşünme stilinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Sünbül (2004) çalışmasında bölümler arasında monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve liberal düşünme stili ve muhafazakar düşünme stilleri arasında farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarda da bölümler arasında farklılıklara rastlanmıştır. Zhang ve Sachs (1997) tarafından yapılan çalışmada doğa bilimlerinde ve teknolojik derslerde okuyan öğrencilerin sosyal bilimler ve beşeri bilimlerdeki öğrencilere oranla global stil ortalamalarında anlamlı farklar bulunmuştur. Benzer şekilde fen bilimleri öğrencilerinin sanat öğrencilerine oranla yürütme, global ve yargı stillerinde farklılaşma olduğu görülmüştür (Wu ve Zhang, 1999).

İlgili araştırma sonuçlarına ek olarak, Buluş (2006) çalışmasında alınan eğitimin ve öğrenme ortamları farklılığının bir sonucu olarak öğrenim görülen alanların bireylerin düşünme stillerini etkilediğini ifade etmiştir. Eldeki araştırma bulgusu bu yargıyı çok kesin ve net çizgilerle ortaya koymasa da öğretmen adaylarının tercihen kullandıkları düşünme stillerinin öğrenim gördükleri programlardan etkilendiği söylenebilir.

4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.3’ te gösterilmektedir.

Tablo 4.3: Öğretmen adaylarının sınıflarına göre düşünme stillerinin karşılaştırılması (T-Testi Sonuçları)

Düşünme Stilleri	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	T	P
Yasama	1.Sınıf	169	28.64	4.92	-.532	.595
	4.Sınıf	170	28.91	4.51		
Yürütme	1.Sınıf	169	24.91	5.66	-1.202	.230
	4.Sınıf	170	25.63	5.43		
Yargı	1.Sınıf	169	26.34	5.83	.473	.636
	4.Sınıf	170	26.03	6.13		
Monarşik	1.Sınıf	169	23.23	5.42	.848	.397
	4.Sınıf	170	22.76	4.66		
Hiyerarşik	1.Sınıf	169	26.50	6.16	-1.224	.222
	4.Sınıf	170	27.27	5.35		
Oligarşik	1.Sınıf	169	20.96	6.63	-.610	.542
	4.Sınıf	170	21.40	6.51		
Anarşik	1.Sınıf	168	23.32	5.96	.481	.631
	4.Sınıf	170	23.01	6.09		
Global	1.Sınıf	169	20.95	6.71	1.766	.078
	4.Sınıf	170	19.62	7.19		
Lokal	1.Sınıf	169	21.81	6.46	1.594	.112
	4.Sınıf	170	20.68	6.57		
İçsel	1.Sınıf	169	22.28	6.83	-2.663	.008*
	4.Sınıf	170	24.20	6.39		
Dışsal	1.Sınıf	169	24.15	6.55	-.389	.698
	4.Sınıf	170	24.42	6.21		
Liberal	1.Sınıf	169	25.83	5.80	-.337	.736
	4.Sınıf	170	26.05	6.12		
Muhafazakar	1.Sınıf	169	17.32	7.91	1.431	.153
	4.Sınıf	170	16.14	7.30		

Tablo 4.3'te sunulduğu gibi öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, yalnızca içsel düşünme stilinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın 4. sınıflar lehine ($t = -2.663$, $p < .05$) olduğu ve içsel stilden kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, 4. Sınıf öğrencileri içsel stili daha fazla kullanmaktadırlar.

Buluş (2005) çalışmasında özellikle öğretmen adaylarının son dönemlerinde akademik çalışmalara yönelmeleri, üniversiteyi bitirdikten sonra girecekleri KPSS, ALES gibi sınavların rekabet ortamı yaratmasının sonucu olarak öğretmen adaylarını bireysel çalışmalara yönlendirmiş olabileceğini ifade etmiştir. Aldıkları eğitime paralel olarak kazanılan dışsallık, işbirliğine dayalı çalışmayı ifade eden dışsal düşünme stilinin 4. sınıf öğrencilerince daha fazla kullanılması beklenirdi. Ancak eğitim sisteminin içinde bulunulan durum, Bunlara ek olarak, 4. sınıfların kendi kendine yetebilen, grup çalışmalarındansa bağımsız ve bireysel çalışmayı tercih eden içsel düşünme stilini tercih etmelerinin bir başka sebebinin iş kaygısı olduğu ve gelecekte duyulan endişeye dayalı olarak öğrencileri bireyselliğe yönelttiği söylenebilir.

Buna ek olarak, 1. ve 4. sınıflar arasında genel olarak alınan eğitim sonrası öğretmen adaylarının düşünme stillerinde kısmen de olsa bir değişim olduğu anlaşılmaktadır. Şöyle ki, 1. sınıflar arasında en çok kullanılan düşünme stillerinin yasama, hiyerarşik ve yargı stillerini olduğu; en az tercih edilen düşünme stillerinin ise muhafazakar, global ve oligarşik olduğu görülmektedir. Bu durum 4. sınıflarda da benzer nitelikte olup, 4. sınıflar arasında sıklıkla kullanılan düşünme stilinin yasama, hiyerarşik, liberal ve yargı; en az tercih edilen düşünme stillerinin ise muhafazakar, global ve monarşik düşünme stili olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen araştırma bulgusu birçok araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Buluş (2005, 2006)'da çalışmasında düşünme stilleri ile sınıf bazında yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin buldukları sınıfa göre anlamlı farklar olduğunu saptamıştır. Buluş (2006) tarafından yapılan çalışmada içsel, dışsal ve muhafazakar stilde anlamlı farklılıklar bulmuştur. Bu durumla ilgili olarak 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıflara oranla öğrencilerin daha yüksek derecede içsel ve az muhafazakar eğilimler gösterdiğini belirtmiştir. Buluş (2005) 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine oranla yasama düşünme stilini daha çok, dışsal stili ise daha az kullandıklarını bulmuştur. Zhang ve Sachs (1997) daha düşük sınıf düzeyindeki öğrencilerin yüksek sınıflara oranla monarşik ve lokal stilleri daha çok tercih etme eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo. 4.4: Öğretmen adaylarının cinsiyete göre düşünme stili puanlarına ilişkin T-testi sonuçları

Düşünme Stili	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	P
Yasama	Kız	209	28.92	4.32	.725	.469
	Erkek	130	28.54	5.29		
Yürütme	Kız	209	25.08	5.66	.811	.418
	Erkek	130	25.58	5.37		
Yargı	Kız	209	25.97	6.07	.849	.397
	Erkek	130	26.53	5.83		
Monarşik	Kız	209	22.92	5.15	.317	.751
	Erkek	130	23.10	4.91		
Hiyerarşik	Kız	209	27.20	5.65	1.262	.208
	Erkek	130	26.39	5.95		
Oligarşik	Kız	209	20.93	6.60	.888	.375
	Erkek	130	21.58	6.50		
Anarşik	Kız	208	23.25	5.78	.314	.754
	Erkek	130	23.03	6.40		
Global	Kız	209	19.63	7.16	2.212	.028
	Erkek	130	21.34	6.55		
Lokal	Kız	209	20.91	6.38	1.188	.236
	Erkek	130	21.78	6.75		
İçsel	Kız	209	22.84	6.22	1.409	.160
	Erkek	130	23.89	7.34		
Dışsal	Kız	209	23.68	6.41	2.209	.028**
	Erkek	130	25.25	6.22		
Liberal	Kız	209	25.64	5.95	1.168	.244
	Erkek	130	26.42	5.96		
Muhafazakar	Kız	209	15.55	7.09	3.682	.000**
	Erkek	130	18.63	8.08		

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla kız öğrencilerle erkek öğrencilerin tercih ettikleri düşünme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağlantı olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, bu farklılığın muhafazakar stil ve dışsal stil tercihlerinde erkek öğrencilerin lehine bulunduğu görülmektedir. Erkek

öğrencilerin muhafazakar stil puanları ($\bar{X} = 18.68$) ile dışsal stil puanlarının ($\bar{X} = 25.25$) kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sternberg'in (1997) Zihinsel Benlik-Yönetimi kuramında öngördüğü gibi, düşünme stil tercihlerinin kızlar ve erkekler arasında farklılaştığı yönündeki bulguya ek olarak, Zhang ve Sachs (1997) erkeklerin daha global olduğunu; Sternberg ve Zhang (2001a) erkeklerin yargı stilinde kızlara oranla yüksek puan aldıklarını; Wu ve Zhang (1999) erkek öğrencilerin liberal ve monarşik stil puanlarının kızlara oranla yüksek olduğunu, Cilliers ve Sternberg (2001) kızların erkek öğrencilere oranla yürütme stilini tercih ettiklerini bulmuşlardır. Armstrong (2000)'da çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha analitik düşünme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Yurtiçinde yapılan çalışmalarda ise 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 (2005a, 2007) erkek öğrencilerin monarşik ve muhafazakar stil puanlarının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Aynı şekilde Artut ve Bal (2006, 2008) çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha anarşik, global ve muhafazakar stilleri tercih ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Sünbül (2004) erkeklerin daha anarşik, içsel ve muhafazakar düşünme stillerini tercih ettiklerini saptamıştır.

Ne var ki, eldeki araştırma bulguları Çubukçu (2004), Gafoor (2007), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) tarafından yapılan cinsiyetin düşünme stilleri üzerinde farklılık yaratmadığına dair çalışma sonuçlarıyla çelişmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, görüldüğü gibi Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında belirtilen öngörülenleri destekler niteliktedir. Düşünme stillerinin sosyal çevreden bağımsız olmadığı aksine kültürden etkilenmesi, ataerkil bir toplum yapısına sahip olmamız, doğduklarından itibaren erkeklerin ve kızların daha farklı yetiştirilmeleri cinsiyet farklılıklarını ortaya çıkarmış olabilir. Bu bağlamda erkeklerin kuralları ve prosedürleri en az değişiklikle yapmayı seven muhafazakar stili ve karşılıklı bağımlılıktan hoşlanan, grup çalışmalarını tercih eden dışsal stili kızlara oranla daha çok tercih ettikleri bulgusu şaşırtıcı değildir. Bununla birlikte, erkeklerin hem muhafazakar hem de dışsal düşünme stilini sıklıkla tercih etmeleri, erkeklerin işlerini diğerleri ile işbirliği içerisinde fakat bilinen yolları tercih ederek yaptıklarının göstergesi olarak ifade edilebilir. Genel olarak bakıldığında ise, düşünme stilleri puan ortalamalarının her iki grupta da yasama, hiyerarşik, yürütme ve yargı stillerinin daha yüksek olduğu, büyük bir çoğunlukla tercih edildiği gözlenmektedir.

4.5 ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının düşünme stili puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, varyans analizi ve farklılığın kaynağına ilişkin LSD testi sonuçları Tablo 4.5’ te verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmen adaylarının yaşa göre düşünme stili puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Düşünme Stilleri	Yaş aralığı	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Yasama	17-18	81	29,07	4,28	,736	,531	
	19-20	84	28,13	5,30			
	21-22	130	29,00	4,57			
	22-30	44	28,81	4,75			
Yargı	17-18	81	27,20	5,66	1,384	,247	
	19-20	84	25,71	5,80			
	21-22	130	26,20	6,11			
	22-30	44	25,18	6,36			
Monarşik	17-18	81	23,49	5,72	,667	,573	
	19-20	84	22,85	4,88			
	21-22	130	23,05	5,04			
	22-30	44	22,18	4,03			
Hiyerarşik	17-18	81	26,76	6,00	,852	,466	
	19-20	84	26,16	6,05			
	21-22	130	27,44	5,29			
	22-30	44	26,88	6,19			
Oligarşik	17-18	81	20,81	6,48	,228	,877	
	19-20	84	21,02	6,60			
	21-22	130	21,53	6,69			
	22-30	44	21,11	6,42			
Anarşik	17-18	80	23,10	6,01	,332	,802	
	19-20	84	23,46	5,86			
	21-22	130	23,28	6,13			
	22-30	44	22,38	6,13			
Global	17-18	81	20,56	6,67	,416	,742	
	19-20	84	20,80	6,46			
	21-22	130	20,02	7,58			
	22-30	44	19,56	6,75			

Tablo 4.5'in Devamı

Düşünme Stilleri	Yaş aralığı	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Lokal	17-18	81	21,72	6,43	1,842	,139	
	19-20	84	21,54	6,36			
	21-22	130	21,48	6,43			
	22-30	44	19,11	7,10			
İçsel	17-18	81	21,64	6,72	2,920	,034*	17-18 ile 21-22
	19-20	84	22,80	6,76			
	21-22	130	24,25	6,30			
	22-30	44	24,04	7,09			
Dışsal	17-18	81	24,25	6,10	1,183	,316	
	19-20	84	23,89	6,72			
	21-22	130	24,98	5,99			
	22-30	44	23,04	7,22			
Liberal	17-18	81	26,19	5,46	,285	,836	
	19-20	84	25,45	6,01			
	21-22	130	25,99	5,94			
	22-30	44	26,27	6,87			
Muhafazakar	17-18	81	17,08	7,51	,431	,731	
	19-20	84	17,16	8,33			
	21-22	130	16,57	7,08			
	22-30	44	15,70	8,11			

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin düşünme stili puanlarının yaşlarına göre sadece içsel stilde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($F= 2,92$, $p< .05$) görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre grup ortalamaları incelendiğinde, içsel düşünme stilinde 17-18 yaş aralığı ve 21-22 yaş aralığı arasında 17-18 ($X= 21,64$) yaş lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir. 17-18 yaş aralığındaki öğrencilerin 1. sınıf, 21-22 yaş aralığındakilerin de 4. sınıf olduğu göz önüne alındığında, bu bulgunun sınıf bazında yapılan analiz sonuçlarıyla örtüştüğü saptanmıştır.

Buna göre; yaş ilerledikçe öğrencilerin kendi kabuğuna çekilip, içselleştiği, çalışmaları bireysel yapmaya yönelmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Araştırma bulgusu, Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında belirtildiği gibi “düşünme stili tercihlerinde yaşın önemli bir etkisi vardır” yönündeki varsayımı kısmen de olsa destekler niteliktedir.

Bu sonuçlar, yaş ile düşünme stillerinin ilişkisini ortaya koyan Buluş (2005, 2006) Zhang (1999), Fer (2007) çalışmalarıyla tutarlıdır.

Fer (2007) yaşça daha küçük öğrencilerin yaş olarak daha büyük olan öğrencilere oranla daha çok yasama ve liberal stilleri tercih ettiklerini; Buluş (2005, 2006) yaş

ilerledikçe yasama ve hiyerarşik düşünme stillerini kullanma düzeyinin yükseldiği, lokal düşünme stilini kullanma düzeyinin düştüğünü tespit etmiştir.

Bunun yanı sıra düşünme stillerinin yaşa göre farklılaşmadığı yönündeki bulgular Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) ile Zhang (2002) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla çelişmektedir.

Ayrıca 17-18 yaş grubu öğretmen adaylarının en fazla yasama, yargı ve hiyerarşik düşünme stillerini; yaşları 19-20 arasında değişen öğretmen adaylarının yasama, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini; 21-22 yaş grubunun yasama, yargı ve hiyerarşik düşünme stillerini; 23 ve üzeri yaşlardaki öğretmen adaylarının da yasama, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir. Tüm yaş grupları dahilinde en az tercih edilen stilin muhafazakar olduğu göze çarpmaktadır. Başka bir söylemle öğretmen adaylarının düşünme stilleri puan ortalamalarının 1. Tip stiller olarak da adlandırılan yaratıcı temelli stiller üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Buna zıt olarak öğretmen adaylarının geleneksel yöntemlerle iş yapmayı tercih etmedikleri, başka bir anlatımla muhafazakar stili en az tercih ettikleri bu durumu tamamlayıcı nitelikte bir bulgudur.

4.6 ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri liseden mezun olunan alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin liseden mezun oldukları alanlara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve bulgular Tablo 4.6’ da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin liseden mezun olunan alanlara göre varyans analizi sonuçları

Düşünme Stilleri	Mezun Olunan Alan	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Yasama	Sözel	79	28,45	5,73	1,484	,219	
	Sayısal	120	28,60	4,63			
	Eşit ağırlık	69	28,39	4,03			
	Dil	71	29,81	4,11			
Yürütme	Sözel	79	26,05	5,86	6,078	,000*	Sözel-Sayısal
	Sayısal	120	23,70	5,56			
	Eşit ağırlık	69	25,40	4,52			Dil-Sayısal
	Dil	71	26,92	5,50			
Yargı	Sözel	79	26,54	6,45	,473	,701	
	Sayısal	120	26,10	5,76			
	Eşit ağırlık	69	25,53	5,75			
	Dil	71	26,57	6,07			
Monarşik	Sözel	79	22,86	5,00	2,886	,036*	Sayısal-Eşit ağırlık
	Sayısal	120	22,05	5,20			
	Eşit ağırlık	69	23,76	4,25			Sayısal-Dil
	Dil	71	23,98	5,37			
Hiyerarşik	Sözel	79	26,15	6,90	1,029	,380	
	Sayısal	120	26,66	5,48			
	Eşit ağırlık	69	27,57	5,16			
	Dil	71	27,43	5,44			
Oligarşik	Sözel	79	21,40	7,73	1,104	,347	
	Sayısal	120	20,97	6,49			
	Eşit ağırlıklı	69	20,24	5,55			
	Dil	71	22,19	6,15			
Anarşik	Sözel	78	24,12	6,92	1,551	,201	
	Sayısal	120	22,87	5,59			
	Eşit ağırlık	69	22,14	4,77			
	Dil	71	23,60	6,65			
Global	Sözel	79	20,40	7,82	1,110	,345	
	Sayısal	120	19,74	6,56			
	Eşit ağırlık	69	19,82	6,25			
	Dil	71	21,53	7,30			
Lokal	Sözel	79	21,06	7,86	1,314	,270	
	Sayısal	120	21,48	6,17			
	Eşit ağırlık	69	22,23	5,09			
	Dil	71	20,11	6,67			
İçsel	Sözel	79	22,48	7,20	1,497	,215	
	Sayısal	120	24,20	6,22			
	Eşit ağırlık	69	22,46	6,33			
	Dil	71	23,22	7,07			
Dışsal	Sözel	79	23,51	8,50	1,061	,366	
	Sayısal	120	24,15	5,25			
	Eşit ağırlık	69	24,31	5,96			
	Dil	71	25,35	5,70			

Tablo 4.6: Varyans Analizi Tablosunun Devamı

Düşünme Stilleri	Mezun Olunan Alan	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Liberal	Sözel	79	26,01	6,94	,863	,461	
	Sayısal	120	26,21	5,40			
	Eşit ağırlık	69	24,94	5,69			
	Dil	71	26,38	5,94			
Muhafazakar	Sözel	79	17,40	8,88	1,988	,116	
	Sayısal	120	16,34	6,89			
	Eşit ağırlık	69	18,14	7,46			
	Dil	71	15,26	7,29			

Tablo 4.6 incelendiğinde Sözel alan mezunu öğrencilerin en fazla yasama, yargı, hiyerarşik düşünme stillerini; Sayısal alan mezunlarının yasama, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini; Eşit ağırlık alanı mezunlarının yasama, hiyerarşik, yargı ve yürütme; dil alanı mezunu öğrencilerinin de yasama, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte sıklıkla kullanılan düşünme stili puan ortalamalarının mezun olunan alanlar bakımından birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Muhafazakar düşünme stilinin dört bölüm içinde de en az tercih edilen stil olduğu görülmektedir. Bu durumun, düşünme stillerinin sosyal çevreden etkilendiği de göz önünde bulundurulduğunda liseden farklı alanlardan mezun olan öğretmen adaylarının kitle iletişim araçları, tv., internetin hayatımıza girmesiyle birlikte yeniçağın gerektirdiği Türk eğitim sisteminin geleneksellikten ve kalıplardan çok yaratıcılığa önem veren bir anlayışın getirisi olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin mezun oldukları alanlara göre farklılaştığı ve farklılığın yürütme düşünme stilinde ($F= 6.07$, $p<.005$; $p=.000$) ve monarşik düşünme stilinde ($F= 2.08$ $p<.005$; $p=.036$) olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde, yürütme düşünme stilinde sözel-sayısal alanlarından sözel alan lehine, dil-sayısal alanları arasında dil alanı lehine; monarşik düşünme stilinde sayısal-eşit ağırlık alanları arasında eşit ağırlık lehine, sayısal-dil alanları arasında dil alanı lehine alanları arasında görülmektedir.

Sözel ve dil alanı mezunlarının sayısal alan mezunlarına oranla daha çok yürütme düşünme stiline sahip oldukları gözlenmektedir. Ders içerikleri olarak benzer alanlar olarak nitelendirilen ve dil hakimiyeti gerektiren sözel ve dil alanı mezunlarının kuralları takip etmeyi, yapacakları işleri verilen talimatlar doğrultusunda gerçekleştirmeyi seven yürütme stilini sıklıkla kullandıkları bulgusu, İngilizce

öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının Matematik Öğretmenliğinde okuyanlara oranla daha çok yürütme stilini tercih ettikleri bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Liseden eşit ağırlık bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının sayısal alan mezunlarına oranla daha çok monarşik stile sahip olduklarını; sayısal ve dil alanları arasında ise dil alanından mezun olanların monarşik stili sıklıkla tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırma bulgusuna benzer olarak Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) çalışmalarında düşünme stillerinin mezun olunan alana göre farklılaştığını saptamışlardır; fakat bu farklılaşmanın global düşünme stilinde eşit ağırlık ve sayısal öğrencileri arasında eşit ağırlık öğrencileri lehine olduğunu belirtmişlerdir.

4.7 ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri sosyo-ekonomik düzey algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin sosyo-ekonomik düzey algılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testler için kullanılan Kruşkal Wallis analizi yapılmıştır. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p < .05$) saptanmıştır. Bu nedenle farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile bağımsız gruplar için parametrik olmayan Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Söz konusu bulgulara Tablo 4.7 ve Tablo 4.8 ve 4.9’da yer verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzey algılarına göre düşünme stili puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis analizi sonuçları

Düşünme Stilleri	EKO	N	Sıra ortalaması	Sd.	χ^2	P
Yasama	Alt	60	162,22	2	2,953	,228
	Orta	261	169,25			
	Üst	18	206,81			
Yürütme	Alt	60	164,13	2	1,825	,402
	Orta	261	169,34			
	Üst	18	199,14			
Yargı	Alt	60	166,43	2	3,240	,198
	Orta	261	168,04			
	Üst	18	210,31			
Monarşik	Alt	60	170,16	2	,039	,981
	Orta	261	170,27			
	Üst	18	165,56			
Hiyerarşik	Alt	60	184,61	2	4,266	,118
	Orta	261	164,36			
	Üst	18	203,08			
Oligarşik	Alt	60	166,65	2	,136	,934
	Orta	261	170,37			
	Üst	18	175,75			
Anarşik	Alt	60	162,39	2	6,051	,049
	Orta	260	167,37			
	Üst	18	223,97			
Global	Alt	60	180,82	2	2,128	,345
	Orta	261	165,96			
	Üst	18	192,50			
Lokal	Alt	60	160,43	2	2,688	,261
	Orta	261	169,89			
	Üst	18	203,56			
İçsel	Alt	60	166,05	2	,897	,639
	Orta	261	172,21			
	Üst	18	151,17			
Dışsal	Alt	60	174,64	2	1,692	,429
	Orta	261	167,10			
	Üst	18	196,58			
Liberal	Alt	60	165,35	2	9,287	,010
	Orta	261	166,35			
	Üst	18	238,36			
Muhafazakar	Alt	60	183,68	2	1,500	,472
	Orta	261	167,48			
	Üst	18	160,92			

Tablo 4.8: Liberal stile ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları

Liberal	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
	Alt	60	35,78	2146,50	316,50	,008
	Üst	18	51,92	934,50		
Liberal	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
	Orta	261	136,14	35533,00	1342,000	,002
	Üst	18	195,94	3527,00		

Tablo 4.9: Anarşik stile ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları

Anarşik	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
	Orta	260	136,45	35477,00	157,00	,016
	Üst	18	183,56	3304,00		
Anarşik	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
	Alt	60	36,38	2182,50	352,50	,026
	Üst	18	49,92	898,50		

Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da görüldüğü gibi liberal ve anarşik stillerin her biri için kendilerini orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde algılayan öğrenciler ile alt ve üst sosyo ekonomik düzey algısına sahip öğretmen adayları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < .05$).

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kendilerini üst sosyo-ekonomik düzeyde algılayan öğretmen adaylarının liberal düşünme stilini alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmen adaylarından daha sık kullandıkları görülmektedir. Benzer olarak kendilerini üst sosyo-ekonomik düzeyde algılayan öğretmen adaylarının da alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydekilere oranla anarşik düşünme stili daha sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Diğer yandan, liberal ve anarşik düşünme stilleri ile öğretmen adaylarının kendilerini algıladıkları alt-orta sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir ($p > .05$) farklılık olmadığı görülmektedir.

Eldeki araştırma bulgusu Sternberg ve Grigorenko (1995)’nin bulgusuyla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada üst ekonomik düzeydeki öğrencilerin yasama puanların ekonomik düzeyi düşük olanlarınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer olarak, Zhang ve Postiglione (2001) yaş faktörüne bakılmaksızın, üst sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin 1. Tip (yaratıcı temelli) düşünme stilleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Sternberg ve Zhang (2001) çalışmalarında muhafazakar, oligarşik ve lokal düşünme stillerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile negatif yönde ilişkili olduğu, yargı stiliyle pozitif ilişkili olduğunu saptamıştır.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) çalışmalarında düşünme stillerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaştığını saptamışlardır. Ancak bu farklılık, eldeki araştırma bulgusundan farklı olarak içsel ve muhafazakar stil puanlarından kaynaklanmaktadır. Bu durumun farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen bireylerin yetiştirilme tarzlarından kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Stenberg ve Zhang (2001)'in de belirttiği gibi üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğretmen adaylarının daha esnek bir şekilde büyütüldüğü, istediklerine sahip olma şansının diğerlerinden daha yüksek olduğu, maddiyatın artmasıyla sosyalleşmenin daha yoğun yaşandığı da göz önüne alındığında söz konusu farklılıkların olması doğaldır. Ayrıca üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğretmen adayların yaratıcı temelli bir stil olan kendi fikirleriyle bir işi yapmayı seven ve risk alabilen yasama stilini daha çok tercih etmeleri, diğer araştırmalarla örtüşen bir bulgu niteliğindedir. Maddi sıkıntısı olmayan öğrencilerin yaratıcılığı temel alan stilleri kullanmayı yeğledikleri söylenebilir. Günümüzde her istediğine sahip olabilme şansı olan öğrencilerin anarşik stil ve liberal stil eğilimi göstermeleri ise doğal kabul edilebilir.

Zhang ve Postiglione (2001)'nin de belirttiği gibi, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri değiştirilemese de alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin istenilen özellikteki düşünme stillerinin geliştirilmesine olanak sağlanabilir.

4.8 ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon analiziyle sınanmıştır ve bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon matrisi

Düşünme Stilleri	Yasama	Yürütme	Yargı	Monarşik	Hiyerarşik	Oligarşik	Anarşik	Global	Lokal	İçsel	Dışsal	Liberal	Muhafazakar	Başarı
Yasama	1													
Yürütme	,334(**)	1												
Yargı	,453(**)	,213(**)	1											
Monarşik	,315(**)	,393(**)	,185(**)	1										
Hiyerarşik	,465(**)	,361(**)	,343(**)	,419(**)	1									
Oligarşik	,334(**)	,251(**)	,350(**)	,325(**)	,330(**)	1								
Anarşik	,425(**)	,239(**)	,490(**)	,260(**)	,366(**)	,578(**)	1							
Global	,105	,109(*)	,031	,368(**)	,016	,185(**)	,154(**)	1						
Lokal	,199(**)	,159(**)	,225(**)	,149(**)	,381(**)	,282(**)	,405(**)	-,035	1					
İçsel	,373(**)	,108(*)	,186(**)	,277(**)	,191(**)	,229(**)	,241(**)	,211(**)	,235(**)	1				
Dissal	,251(**)	,185(**)	,367(**)	,173(**)	,292(**)	,335(**)	,398(**)	,176(**)	,325(**)	-,056	1			
Liberal	,398(**)	,095	,545(**)	,155(**)	,375(**)	,391(**)	,475(**)	,069	,334(**)	,249(**)	,451(**)	1		
Muhafazakar	-,065	,231(**)	-,159(**)	,293(**)	,057	,159(**)	,049	,305(**)	,189(**)	,166(**)	,087	-,190(**)	1	
Başarı	,060	-,053	-,021	-,033	,051	,015	,049	-,174(**)	-,005	,048	-,036	,088	-,192(**)	1

(.01 düzeyinde korelasyon vardır)

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmen adaylarının tercih ettikleri global ($r = -.17$) ve muhafazakar düşünme stili ($r = -.20$) ile akademik başarı düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının muhafazakar ve global stil puanları arttıkça akademik başarı puanları düşmektedir.

Bu bulgu, Buluş (2000)'un kuramda belirtilen 13 düşünme stilinden sadece anarşik ve muhafazakar düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili (negatif) olduğu yönündeki bulgusuyla ve Buluş (2005)'un örneklem genelinde dışsal ve muhafazakar, birinci sınıflarda ise lokal ve muhafazakar düşünme stilleri ile akademik başarı arasında negatif ilişkiler bulunduğu yönündeki bulgularla, Albiali (2007)'nin başarı puanları düşük olan öğrencilerin yürütme, hiyerarşik, anarşik, lokal, muhafazakar ve içsel stillerin de düşük olduğunu gösteren araştırma bulgusuyla ve Zhang (2002)'in liberal ve global düşünme stiline, başarıya negatif yönde, muhafazakar stiline başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu araştırma sonuçlarıyla kısmen tutarlıdır.

Grigorenko ve Sternberg (1997) Amerikalı öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada genel akademik başarı ile yargısal ve yasama düşünme stilleri arasında pozitif, yürütme düşünme stili ile de negatif ilişki bulmuşlardır. Zhang ve Sternberg (1998) Hong Kong örneğinde, çalışmada elde edilen araştırma bulgusuna zıt olarak muhafazakar, içsel ve hiyerarşik stillerin ileri seviye başarı testiyle pozitif yönde ilişkili bulunduğu; diğer yandan yaratıcılığı temel alan yasama ve liberal stiller ile grupla çalışmayı tercih eden dışsal stille negatif yönde korelasyon olduğu saptanmıştır. Cano-Garcia ve Hughes (2000) akademik başarı ile içsel ve yürütme düşünme stilleri arasında pozitif, yasama yürütme stili ile negatif yönde bir korelasyon bulunmuştur. Lam (2000) Çin'de gerçekleştirildiği çalışmada global stiline akademik başarıyla pozitif olarak ve dışsal stiline negatif olarak fen bilimleri derslerindeki başarıya etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, Zhang (2001a) 1. Tip Düşünme Stilleri (yaratıcılık temelli stiller) ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bernardo, Zhang ve Callueng (2002) Filipinli öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, yargı stiline akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği; diğer çalışmaların aksine akademik başarının yürütme stili ile negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna varılmıştır. Balgamiş ve Baloğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin matematik başarı puanları ile düşünme stilleri karşılaştırıldığında oligarşik, anarşik düşünme stili ve lokal düşünme stiline istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yukarıda sözü edilen araştırmalardan da anlaşıldığı ve Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında belirtildiği gibi düşünme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiler kültürlere, örneklem gruplarına, başarısı sınanan derslere göre değişiklik gösterebilmektedir. Nitekim eldeki araştırmada da düşünme stilleri ile akademik başarı arasında yalnızca global ve muhafakar stillerde görülen negatif yönde anlamlı fakat düşük düzeydeki ilişki, bu yargıyı destekler niteliktedir. Bu bağlamda, düşünme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğu ancak; düşünme stillerinin akademik başarıyı yordamada kesin bir gösterge olarak kabul edilemeyeceği düşünülebilir.

5. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇLAR

Bu bölümde, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programlarındaki öğrenciler üzerinde yapılmış olan araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda; öğretmen adaylarının düşünme stillerinin nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiş ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 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; öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenim gördükleri programlara göre yalnızca yürütme düşünme stilinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılıkların İngilizce Öğretmenliği programında okuyanlar ile Matematik Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları arasında İngilizce Öğretmenliğindeki öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür.
3. Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda; öğretmen adaylarının tercih ettikleri düşünme stillerinin sınıflara göre içsel düşünme stilinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıflara oranla daha çok içsel düşünme stilini tercih ettikleri görülmüştür.
4. Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda; öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyetlerine göre global ve dışsal düşünme stillerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği; erkek öğrencilerin kızlara oranla muhafazakar ve dışsal stilleri daha çok tercih ettikleri görülmüştür.
5. Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda; öğretmen adaylarının düşünme stillerinin yaşlarına göre sadece içsel stilde anlamlı bir şekilde farklılaştığı

görülmektedir. Düşünme stilleri ile sınıf değişkenine benzer olarak 17-18 yaş grubundaki öğretmen adaylarının 21-22 yaş aralığındaki öğretmen adaylarına oranla içsel stili daha çok tercih ettikleri ortaya konulmuştur.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda; öğretmen adaylarının düşünme stillerinin mezun oldukları alanlara göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın yürütme düşünme stilinde ve monarşik düşünme stilinden kaynaklandığı saptanmıştır. Lisede sözel alanı tercih eden öğretmen adaylarının sayısal alanı tercih edenlerden ve lisede dil alanında okuyanların sayısal alandakilere kıyasla yürütme stilini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Lisede eşit ağırlık ve dil alanlarını tercih edenlerin sayısal bölüm mezunlarından daha çok monarşik düşünme stilini kullandıkları görülmüştür.
7. Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda; öğretmen adaylarının düşünme stillerinin sosyo-ekonomik düzey algılarına göre liberal ve anarşik düşünme stillerinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Kendilerini üst sosyo-ekonomik düzeyde algılayan öğretmen adaylarının liberal ve anarşik düşünme stilini alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmen adaylarından daha sık kullandıkları saptanmıştır.
8. Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda; öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları ile global ($r = -.17$) ve muhafazakar düşünme stilleri ($r = -.20$) arasında düşük ve negatif düzeyde bir ilişki görülmüştür.

5.2 ÖNERİLER:

Araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir.

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının tüm düşünme stillerini kullanım oranlarının azımsanmayacak düzeyde olmasının yanında, katılımcılar tarafından en çok tercih edilen düşünme stillerinin yaratıcı temelli olarak nitelendirilen 1.Tip düşünme stilleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına uygulanacak eğitimde mümkün olduğunca daha işlevsel ve etkili olarak nitelendirilen yaratıcı temelli stillerine kullanım olanağı tanınması ve bu stillerin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

2. Öğretmen adaylarına uygulanacak eğitimde, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğretimin zenginleştirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Örneğin düşünmeye dayalı sorgulama, işbirlikli öğrenme, proje hazırlama, ezber çalışmaları gibi.
3. Ölçme değerlendirme tekniklerinin de düşünme stillerinin çeşitliliğinin göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylece baskın öğrenme stili dışındaki stillere göre de ölçme ve değerlendirme yapabilecektir. Örneğin, klasik sınav, çoktan seçmeli testler, proje çalışmaları portfolyo gibi.
4. Düşünmenin bireysel olduğu dikkate alınarak, öğretmen adaylarının öncelikle kendi düşünme stillerine ilişkin farkındalık düzeyinin artırılmasının sağlanması gerekli görülmektedir. Bunun için de üniversitede düşünmenin önemi ve düşünme stillerine yönelik konuların ders içeriklerine alınması ya da düşünme eğitimini temel alan yeni derslerin eklenmesi, kurs, seminerler ya da konferansların düzenlenmesi gerekli görülmektedir.
5. Düşünme stillerinin esneklik ve çeşitlilik odaklı olması dikkate alınarak eğitim programlarının bu çerçevede düzenlenmesinin faydalı olacağı umulmaktadır.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Eldeki çalışmada öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamaları ile düşünme stilleri arasındaki ilişki incelenirken üniversiteden alınan kümülatif not ortalamaları kullanılmıştır. Benzer karşılaştırmaların öğretmen adaylarının branş derslerinden (Türkçe, Matematik, İngilizce gibi...) aldıkları not ortalamalarıyla da incelenmesi faydalı olabilir.
2. Benzer araştırmalar farklı fakülte ve bölümlerde okuyan öğrencilerin düşünme stillerindeki farklılık ya da benzerlikleri ortaya koymak amacıyla yapılabilir.
3. İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin düşünme stillerini ölçmeye yönelik farklı değişkenler dikkate alınarak daha kapsamlı deneysel çalışmalarla öğrencilerin düşünsel gelişimlerine bağlı olarak kullandıkları düşünme stilleri incelenebilir.
4. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile yaş ve sınıf bazında yapılan analiz sonuçlarından hareketle öğretmen adaylarının yaş ilerledikçe içsel stili tercih etmelerinin nedenleri nitel çalışmalarla desteklenebilir.
5. Öğretmen adaylarının 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 umulmaktadır.

6. BÖLÜM: KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2006) “Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniv. Eğt. Fak: Denizli.
- Akinoğlu, O. (2001) *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Akinoğlu, O. ve Diriöz, U. (2007) *Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmenin Geliştirilmesi*, Pegem A yayıncılık: Ankara.
- Aksoy, G. (2005) *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi: Zonguldak.
- Aktamış, H. (2007) *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini ve Bilimsel Yaratıcılıklarını Geliştirme: Fizik Ünitesi Örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Albaili, A. M. (2007) “Differences In Thinking Styles Among Low-, Average, And High-Achieving College Students” 13th International Conference on Thinking, Norrloping, Sweden, 17-21 June, 5-10.
- Anderson, N. C. (2009) “Yaratıcı Beyin”, *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*, Nisan, 42, 497.
- Aral, N., Köksal, A. ve Gürsoy, F. (2004) “Yaratıcılığı Geliştirmek”, *Çoluk Çocuk Dergisi*, Mart, s.36.
- Arbak, Y., Özmen, Ö. ve Saatçioğlu, Ö. (02.05.2009) *Bilişsel Tarz ve Öğrenme Biçiminin Öğrenci Performansı Açısından Önemi: İşletme Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, <http://eab.ege.edu.tr/pdf/4/C4-S1-2-%20M3.pdf>
- Arık, A. (1987) *Yaratıcılık*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Arkonaç, A. (1998) *Psikoloji Zihinsel Süreçleri Bilimi*, Alfa Yayınları: İstanbul.
- Armstrong, S. J. (2000) “The Influence of Individual Cognitive Style On Performance In Management Education”, *Educational Psychology*, 20(3), 323-339.

- Arslan, B. (2005) *Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programlarındaki Yeri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Artut, P. ve Bal, A. P. (2006) “Lise Öğrencilerinin Geometri Başarısı ve Düşünme Stilllerinin Karşılaştırılması”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(17), 1-10.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008) “Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi”, *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2006) “*Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı: Adana.
- Aybek, B. (2007) “Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü”, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2). (www.universite.toplum.org).
- Baker, M. “The relationship between Creative and Critical thinking”, (04.05.2009) <http://pubs.aged.tamu.edu/conferences>.
- Balgamış, E. ve Baloğlu, M. (2005) “Lise Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki”, XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30.
- Balkış, M. (2003) *Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Balkış, M. ve Işıker, G. B. (2005) “The Relationship between Thinking Styles and Personality Types.” *Social Behavior ve Personality*, 33, 283-295.
- 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.
- Beydoğan, H. (2003) Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 157-165.
- Birkök, C. (1998) *Sosyolojik Düşünme Metodolojisi (Elektronik sürüm1.6)*: İstanbul.
- Boer, A-L ve Steyn, T. (1999) “Thinking Style Preferences of Underprepared First Year Students in the Naturel Sciences”, *S.Afr.J.Ethnol*, 22(3), 97-104.

- Brown, J.R. ve Oakley, A. D. (1997) "Hypnosis and cognitive-experiential Self-Theory: A New Conceptualization for Hypnosis?" *Contemporary Hypnosis*, 14(2), 94-99.
- Buluş, M. (2000) *Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Buluş, M. (2001) "Eğitimde Gözardı Edilen Bir Konu: Düşünme Stilleri" *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 72, 2-7.
- Buluş, M. (2001b) "Kişi Algı Ölçeğinin Öğretmen Adayları İçin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması", *Eğitim Araştırmaları*, 5, 29-35.
- Buluş, M. (2005) "İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi", *Ege Eğitim Dergisi*, 1(6), 1-24.
- Buluş, M. (2006) "Düşünme Stilleri Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği, Akademik Başarı ve Öğretmen Adayları Özellikleri", *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 35-48.
- Büyüköztürk, S. (2004) *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Pegem-A: Ankara.
- Cano-Garcia ve Hughes (2000) Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship And Influence On Academic Achievement, *Educational Psychology*, 20 (4), 413-430.
- Cevizci, A. (2005) *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayıncılık: İstanbul.
- Cilliers, C. D., ve Sternberg, R. J. (2001) "Thinking styles: Implications for optimizing learning and teaching in university education", *South African Journal of Higher Education*, 15(1), 13-24.
- Cole, A. L. ve Knowles, J. G. (2000) *Researching Teaching: Exploring Teaching Development Through Reflexive Inquiry*, Allyn ve Bacon: Toronto.
- Cropley, A. (2006) "In Praise of Convergent Thinking", *Creativity Research Journal*, 18(3), 391-404.
- Çatalbaş, E. (2006) "Lise Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Akademik Başarı ve Ders Tutumları Arasındaki İlişkisi", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Çellek, T. (2004) "Yaratıcılık ve Öğrenme", (10.03.2007) <http://www.tulaycellek.com/tulay/eser.asp?id=332>.
- Çubukçu, Z. (2004) "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Belirlenmesi", *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 87-106.

- David, K. W. (2006) *Thinking Styles, Learning Approaches, and Academic Achievement, The Master of Education, Master Thesis of educational Faculty, Hong Hong University: Hong Hong.*
- 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. (1993) *Teach Your Child How to Think*, Penguin Books: New Zelland.
- De Bono, E. D. (2007) *Kendine Düşünmeyi Öğret*, (Çev. Prof. Dr. Sebahattin Arıbaş), Remzi Kitabevi (1. Basım): İstanbul.
- Demir, M. (2006) *İlköğretim 4.ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Demirel, Ö. (2007) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, (10.baskı) Pegem A yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2008) "Yansıtıcı düşünmenin Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Descartes, R. (10.04.2009), http://tr.wikiquote.org/wiki/Ren%C3%A9_Descartes
- Dewey, J. (1933) *How We think*, Heath: Boston.
- Doğan, N. (2007) "Yaratıcı Düşünme", *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Derl. Özcan Demirel, (PegemA Yayıncılık: Ankara), 163-190.
- Doğanay, A. (2003) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem-A yayıncılık: Ankara.
- Dolapçioğlu, S. (2007) *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Hatay.
- Duru, E. (2004) "Düşünme Stilleri: Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve", *Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research)*, 14, 171-186.
- Epstein, S. (2003) Cognitive-experiential self-theory of personality, In Millon, and T. MJ Lerner (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology*, Volume 5: *Personality and Social Psychology* (pp. 159-184). Hoboken, NJ: Wiley ve Sons.
- Facione, P. (1990) "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction", *The Delphi Report: Research findings and recommendations prepared for the committee on pre-college philosophy*. ERIC: ED 315-423.

- Fan, W. and Zhang, L. F. (2009) "Are Achievement Motivation And Thinking Styles Related? A Visit Among Chinese University Students", *Learning And Individual Differences*, 1-5 (article in press).
- Fer, S. (2005a) "Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (1), 31-67.
- Fer, S. (2005b) "Aday Öğretmenlerin Düşünme Stilleri Nedir?", *XIV: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özet Kitabı*. c.1., Denizli.
- Fer, S. (2007) "What Are the Thinking Styles of Turkish Student Teachers?", *Teachers College Record*, 109 (6), 1488-1516.
- Fisher, R. (2005) *Teaching Children to Think* (2.basım), Stanley Thornes: London.
- Fritz, C. C. (2006) *Thinking Styles And Achievement in Matmematics And Language Learning*, Educational Sciences Master Thesis, Hong Hong University: China.
- Gafoor, A. K. (2007) "Does Present Education Favour Executive and External Styles of Thinking at the Expense of Achievement In Science?", Paper Presented in International Conference On Educational Research In Era of Globalization, November, 28-30, Periyar University, Salem, India.
- Gollian, M. L. (1999) "Thinking Style Preferences Among Academic Librarians: Practical Tips For Effective Work Relationships", ACRL Ninth National Conference, Detroit, Michiagan: 8-11 April.
- Grigorenko, E. L. ve Sternberg, R. J. (1997) "Styles Of Thinking, Abilities And Academic Performance", *Exceptional Children*, 63, 295-312.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2008) "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki", *İlköğretim Online E-Dergi*, 7(1), 53-70, <http://ilkogretimonline.org.tr>.
- Hassan, M. and Abed, A. S. (1999) "Differences In spatial VisualizatiOn As A Function of Scores On Hemisphericity of Mathematics Teachers", *Perceptual and Motor Skills*, 88, 387-390.
- Hatton, N. and Smith, D. (1995) "Reflection In Teacher Education: Towards Definition And Implementation", *Teaching ve Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- He, Y. (2006) *The Roles of Thinking Styles In Learning And Achievement Among Chinese University Students*, PhD Dissertation, Hong Hong University: China.
- Heidegger, M. (1966) *Discourse on Thinking. A Translation of Gelassenheit by J. M. Anderson and E. H. Freund, with an Introduction by J. M. Anderson* (New York, Harper Torchbooks).

- Hermann, N. (1996) "The Whole Brain Business Book", Mc Graw Hill: New York.
- Karasar, N. (1995) Araştırmalarda Rapor Hazırlama (8.Basım), 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık: Ankara.
- Kazancı, O. (1989) Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, Kazancı Hukuk Yayınları: Ankara.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008) "Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34, 189-203.
- Lam, P. Y. N. (2000) "*The Usefulness of Thinking Styles In Reflecting How Individuals Think and Explaining School Performance*", MA Thesis, Hong Hong University: China.
- Lerner, M. J. (Eds), Comprehensive Handbook of Psychology, Volume 5: Personality and Social Psychology (pp. 159-184). Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
- Lipman, M. (1991) *Thinking in Education* Cambridge University Press: Cambridge.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*. (2nd ed.) Cambridge University Press: Cambridge.
- Ludford, P. and Terveen, L. (01.05.2009) *Does an Individual's Myers-Briggs Type Indicator Preference Influence Task-Oriented Technology Use?*, http://www-users.cs.umn.edu/~ludford/MBTI_Interact.pdf
- Majed, A.J. and Nayheh Q. (1998) "Students' Self Efficacy of Computer Though The Use of Cognitive Thinking Styles" *International Journal of Instructional Media*, 28 (3), 263-277.
- Mark C. Gridley and C. M. (2007) "Differences in Thinking Styies of Artists and Engineers", *The Career Development Quarterly December*, 56, 177-182.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (1989) "Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator From the Perspective of the Five factor Model of Personality", *Journal of Personality*, March, 57 (1),17-40.
- MEB. (2007) Düşünme Eğitimi Dersi 6,7,8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı.
- Mert, S. (2003) *Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. ve Smith, E. E. (1985) *The Teaching Of Thinking*, Lawrence Elbaum Associates: New Jersey.

- Öner, N. (1997) *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*, 3. Basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Özden, Y. (2003) *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Özsoy, S. (2004) “Üniversite Öğrenci Profili: Kavramsal Bir Çözümleme ve Türkiye’ye İlişkin Bazı Ampirik Bulgular” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 85, 43-51.
- Palut, B. (2004) “Düşünme Stilleri Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanma ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması” *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 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.
- Parlette and Rae (1993) “Thinking about thinking: Thinking Styles of People”, *Association Management*, 45(3), 361-370.
- Pascarella, E., ve Terezini, P. (1991) *How College Affects students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*, CA, Jossey Bass: San Francisco.
- Pastorelli, J. (2007) “Energising Your Creative Talents”, *Journal of the Association for Heritage Interpretation*, 12 (3), 1-5.
- Paul, R. ve Elder, L. (2002) *Critical Thinking: Tools For Taking Charge of Your Professional And Personal Life*, Prentice Hall: Canada.
- Reflective Thinking: RT (5.04.2009) <http://www.higp.hawaii.edu/kaams/resource/reflection.htm>
- Riding, R. J. and Rayner, S. (1998) *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*, Fulton: London.
- Saban, A. (2000) *Öğrenme ve Öğretim Süreci –Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Saracaloğlu, A. S. (2006) “ 21. Yüzyılda Öğretmen Adaylarının Nitelikleri”, *Atatürk ve Cumhuriyete Armağan*, c.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 .
- Schrag, F. (1998) *Thinking in School and Society*, Routledge: NewYork and London.

- Seferoğlu S. ve Akbıyık C. (2006) “*Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*”, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 193-200.
- Semerci, N. (1999) “Öğretmenin Görevi: düşünmeyi Geliştirmek”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi ” 9, 1, 209-216, Elazığ.
- Sternberg, R. J. (1988) , The Triarchic Abilities Test. Unpublished.
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. Phi Delta Kappan, 71, 366–371. Sternberg, J. R. (1997) Thinking Style, Cambridge University Press: New York.
- 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 (Eds), Personality and Intelligence. (P.105-127) Cambridge University Press: New York.
- Sternberg, R. J. (1997) “Thinking Styles”, Cambridge University Press: New York.
- Sternberg, R. J. (2004) *International Handbook of Intelligence*, 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. (1995) “ Styles of Thinking In School”, *European Journal For High Ability*, 6(2), 1-18.
- Sternberg, R. J., and 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 Instructon”, *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., and Wagner, R. K. (1992) *Thinking Styles Inventory: Unpublished Test*. New Haven, CT: Yale University.
- Sungur, N. (1992) *Yaratıcı Düşünce*, Özgür Yayın Dağıtım: Ankara.
- Sünbül, A. M. (2004) “Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği”, *Eğitim ve Bilim*, c. 29, s. 132, ss. 25-42.

- Şahinel S. (2007), *Eleştirel Düşünme*, Ed. Özcan Demirel, Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegema Yayıncılık: Ankara.
- Şenel, F. (2003) Beynin Gizemi, *Bilim ve Teknik*, Eylül.
- TDK. (13.02.2008) www.tdk.gov.tr
- Turgut, F. (1997) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (10. Baskı), Gül Yayınevi: Ankara.
- Ünver, G. (2007) Yansıtıcı Düşünme, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Derl. Özcan Demirel, (PegemA Yayıncılık: Ankara), ss. 137-148.
- Üstündağ, T. (2002) *Yaratıcılığa Yolculuk*, Pegem A Yayıncılık: Ankara
- Verma, S. (2001) “A Study of Thinking Styles of Tertiary Students”, *Psycho Lingua*, 31, 15-19.
- Waters, E. (05.05.2009) *Cognitive Self Theory*, www.psychology.sunysb.edu/~ewaters/345/2007_self/self_class_notes.pdf.
- Wu, X. and Zhang, H. (1999) “The preliminary application of the Thinking Style Inventory in College Students”, *Psychological Science China*, 22, 293–297.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2004) “ Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi”, *İlköğretim-[online]*, 4(1), 42–52.
- Yenilmez K, Yolcu, B. (2007) “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkıları”, Manas Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, R. (1998) *Öğrenmeyi Öğrenmek*, Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Yıldız, Ş. (25.03.2009) *Yansıtıcı Düşünme*, <http://www2.aku.edu.tr/~gocak/yeni%20yonelemler/Yansiticisevki.pdf>
- Zhang L. F. ve Sternberg, R. J. (2005) “Styles of thinking as a basis of differentiated Instruction”, *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.
- 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. (2002) "Thinking Styles: Their Relationships With Modes of Thinking And Academic Performance", *Educational Psychology*, 22(3), 331-348.
- Zhang, L. F. (2003) "Contributions of Thinking Styles To Critical Thinking Dispositions" *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544.
- Zhang, L. F. (2004a) "Do University Students' Thinking Styles Matter In Their Preferred Teaching Approaches?" *Personality And Individual Differences*, 37, 1551-1564.
- Zhang, L. F. (2004b) "Revisiting The Predictive Power Of Thinking Styles For Academic Performance", *The Journal Of Psychology*, 138, 351-370.
- Zhang, L. F. (2004c). "Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and their Conceptions of Effective Teachers" *The Journal of Psychology*, 138 (3), 233-252.
- Zhang, L. F. (2005a) "Does Teaching for a Balanced Use of Thinking Styles Enhance Student's Achievement?", *Personality and Individual Differences*, 38(5), 1135-1147.
- Zhang, L. F. (2005b) "Validating the Theory of Mental Self-Government In A Non-Academic Setting", *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1915-1925.
- 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. (2008a) "Teachers' Styles of Thinking: An Exploratory", *The Journal of Psychology*, 142(1), 37-55.
- Zhang, L. F. (2008b) " Thinking Styles and Emotions", *The Journal of Psychology*, 142(5), 497-515.
- Zhang, L. F. and Sachs, J. (1997) "Assessing Thinking Styles In The Theory of Mental Self-Government: A Hong Kong Validity Study" *Psychological Reports*, 81, 915-928.
- Zhang, L. F. and Postiglione, A. G. (2001) "Thinking Styles, Self -Esteem, and Socio-Economic Status", *Personal and Individual Differences*, 31, 1333-1346.
- Zhang, L. F., ve Sternberg, R. J. (1998) "Thinking Styles, Abilities and Academic Achievement among Hong Hong 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. and Sternberg, R. J. (2002) “Thinking Styles and Teachers’ Characteristics”, *International Journal of Psychology*, 37(1), 3-12.

Zhang, L-F. ve Huang, J. F. (2001) “Thinking Styles And The Five-Factor Model Of Personality” *European Journal of Personality*, 15, 465-476.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu ve Düşünme Stilleri Ölçeği

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNME STİLLERİ

Sevgili Öğretmen Adayları,

Bu araştırma, öğretmen adaylarının düşünme tarzlarını belirleyebilmek amacıyla uygulanmaktadır. Birinci bölümde kendinizle ilgili kişisel sorular yer almaktadır. Lütfen bunları yanıtlayınız, ikinci bölümde ise düşünme stillerine ilişkin cümleler ile her bir cümlenin karşısında yedi 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 yansıtmamız son derece önemlidir. Lütfen **her maddeyi yanıtlayınız**.

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

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Beste DİNÇER

Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU**1. Numaranız:****2. Adınız Soyadınız:****3. Sınıfınız:**.....**4. Yaşınız:**.....**5. Cinsiyetiniz** () Bayan () Erkek**6. Okuduğunuz Sınıf :**

() 1.sınıf

() 4. Sınıf

7. Okumakta olduğunuz bölüm:

() Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

() Sınıf Öğretmenliği

() Matematik Öğretmenliği

() Yabancı Diller

8. Lisedeki bölümünüz:

() Sözel

() Sayısal

() Eşit Ağırlık

() Dil

9. Ailenizin sosyo- ekonomik düzeyi nedir?

() Gelir giderden az (Alt)

() Gelir gidere denk (Orta)

() Gelir giderden yüksek (Üst)

STERNBERG-WAGNER 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 hissedirim.							
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 açıları veya fikirleri kontrol etmekten ve değerlendirmekten hoşlanırım.							
13	Farklı bakış açıları ve fikirleri çalışabileceğim ve değerlendirebileceğim projelerden hoşlanırım.							
14	Bir karar verirken, karşıt (çelişen) bakış açıları 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 başetme 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.								



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



AYDIN
09.01.2009

SAYI : B.30.2.ADÜ.0.E.1.00/ 526-023
KONU :

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Bölümünüz Eğitim Bilimleri yüksek lisans programı öğrencisi Beste DİNÇER' in tez önerisi ile ilgili çalışması; Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf ve Matematik Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı tarafından uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

M. Başaran
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BAŞARAN
Enstitü Müdürü V.

EK:
1-Buca Eğitim Fakültesi'nin yazısı (1 sayfa)

Bilgiye dayalıdır.
13.01.09
[Signature]

13.01.2009
cc6
526



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



SAYI : B.30.2.ADÜ.D.41.00.00/904-367
KONU :

AYDIN
13.04.2009

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Ana Bilim Dalımızda Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Beste DİNÇER'in "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için izin talebinin Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'na uygun görülmüştür. İzin yazısının örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. Ümit TATLİCAN
Enstitü Müdürü

EK:

1- Dokuz Eylül Üniversitesi'nin yazısı.

13.04.2009
13.04.2009

16.04.2009

5/26

13.04.2009

13.04.2009

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 09100- AYDIN
Santral : (256) 213 08 35 Direkt Telefon : 218 20 42 *Fax : (256) 218 20 42 :

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Beste DİNÇER
Doğum Yeri ve Tarihi : Manisa, 1981

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (KPDS B)

Bilimsel Faaliyetleri :

Saracaloğlu, A. S. ve Dinçer, B. (2009) "Prospective Teachers' Self Efficacy Levels and Academic Motivation", Sözlü Bildiri, the World Conference on Educational Sciences (05/02/2009).

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :

(2004- 2005) : E. E. Kayacık İlköğretim Okulu, Manisa (İngilizce Öğretmeni)
(2005-2006) : Dr. Reşit Galip İlköğretim Okulu, Aydın (İngilizce Öğretmeni)
(2006-.....) : Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
(İngilizce Okutmanı)

İletişim

e-posta Adresi : bdincer@adu.edu.tr