

İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi*

Yrd. Doç. Dr. Mustafa BULUŞ**

Öz

Bu çalışma ile üç amaca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunlardan birincisi ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının düşünme stilleri profilini araştırmaktır. İkincisi düşünme stilleri ile akademik başarı ilişkisini incelemektir. Üçüncüsü ise öğretmen adaylarına ilişkin bazı demografik ve psikososyal özellikler ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi test etmektir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli anabilim dallarında öğrenim gören toplam 488 birinci (260) ve dördüncü (228) sınıf öğrencisi (343 kız ve 141 erkek) katılmıştır. Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının genel olarak birinci tip düşünme stillerini kullanma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Ayrıca yasama, hiyerarşik, local, dışsal ve muhafazakar düşünme stiline akademik başarı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak, araştırmada belirli düşünme stillerinin incelenen öğrenci özellikleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu da görülmüştür. Çalışmada, elde edilen bulgular ve doğurguları öğretim, öğrenme ve değerlendirme açısından tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Düşünme stilleri, akademik başarı ve öğretmen adayları özellikleri

* Bu çalışma 14. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** PAU Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi. mbulus@pau.edu.tr

The Investigation of the Thinking Styles Profile of Students in the Department of Elementary Education

Abstract

This study was designed to achieve three objectives. The first was to investigate the thinking styles profile of student teachers at the department of elementary education. The second was to examine the relationship between thinking styles and academic achievement. The third objective was to investigate the relationships between thinking styles as assessed by TSI and a number of student teachers' background characteristics. A total of 488 first (260) and fourth (228) grade student teachers (343 female and 141 male) studying in different subject area at the Faculty of Education in Pamukkale University, Denizli, participated to the study. The results of the study showed that the student teachers generally are in a tendency to use more the first type thinking styles. It was also found that legislative, hierarchic, local, external and conservative thinking styles were related with academic achievement. Moreover, the findings indicated significant relationships between certain thinking styles and examined student teachers' characteristics. The results and their implications for teaching, learning and assessment in the classroom were discussed.

Key Words: *Thinking styles, academic achievement and student teachers' characteristics*

GİRİŞ

Öğrencilerin öğrenme davranışı bir çok özellikten etkilenir. Bu özelliklerden etkilenme ve dolayısıyla öğrenme davranışını gösterme sıklığı açısından bireyler arasında yoğun farklılıklar vardır. Öğrenme davranışını etkileyen bireysel farklılıklara ilişkin özelliklerin en önemlilerinden biri öğrencinin öğrenme sürecinde kullandığı stillerdir. “Stil” kavramı, yakın geçmişten bu güne, özellikle eğitim psikologları tarafından önemli ölçüde ilgi görmüş ve birbirinden farklı anlamda bir çok kavram üretilmiştir. Bunların içinde bilişsel stiller, öğrenme stilleri ve düşünme stilleri en sıklıkla kullanılanlardır. Araştırmacılar tarafından öne sürülen ve çalışılan stil ilişkili kavramlar (ör: bilişsel stiller, öğrenme stilleri, düşünme stilleri vb.) farklı olmalarına rağmen, becerilerden farklı olma ortak özelliğine sahiptirler. Beceri bireyin neyi yapabileceğini ifade ederken, stil bireyin becerilerini nasıl kullanacağına ilişkin tercihi olarak tanımlanır (Sternberg, 1997). Zhang (2000a, 2003), stil kavramına yönelik ilginin iki tür çalışma ile ortaya konduğunu belirtmektedir. Bunlardan biri stil kavramı ile ilgili olarak daha önce yapılmış çalışmaların kavramsallaştırılmasını, diğeri ise söz konusu kavram ile diğer kavramların ilişkilerinin incelendiği ampirik çalışmaları içermektedir. Kavramsallaştırma çabaları ile ilgili olarak alanyazında dört tür çalışma dikkati çekmektedir. Bunların birincisi Curry’in (1983) stil ölçülerinin üç tabakalı (three-layer) “ampul-soğan” (onion) modeli, ikincisi Miller’in (1987) bilişsel işleme ve stiller modeli, üçüncüsü Riding ve Cheema’nın (1991) iki boyutlu stil ve öğrenme stratejileri modelidir. Dördüncü ve en son yapılan çalışma ise Sternberg’in (1997) biliş, kişilik ve etkinlik merkezli stiller kavramsallaştırmasıdır.

Kalıtımsal eğilimler ve özellikle ilk yaşantılar ile sonraki yaşamı sürecinde her birey; dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey; gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde veri toplar, bu verileri farklı şekilde düzenler, bunlardan farklı sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimde uygular. Böylece farkında olsun ya da olmasın, her bireyde farklı bilgi işleme biçimleri (Parlette & Rae, 1993, Akt.: M. Buluş, 2001) diğeri bir ifade ile, bir iş yapılırken kullanılan yollar, yaklaşımlar gelişir.

Öğrencilerin gerek günlük etkinliklerini gerçekleştirirken gerekse öğrenme sürecinde davranış edinmeye çalışırken, becerilerini işe koşmak için tercihen kullandıkları yaklaşımları ve yolları ki bunlar stil olarak tanımlanır, bilmek ve açıklamak, hatta bunlardan yaratıcılık ve sorgulama temelli olanları geliştirmek, akademik alan başta olmak üzere her alanda performansı

yükseltmek ve okulun üretkenliğini arttırmak bakımından önemli yararlar sağlar. Dolayısıyla, stil kavramına ilişkin yeterli ve güçlü bir farkındalığın eğitsel bir gereksinim olduğu yadsınamaz. Çünkü, gerek öğrenciler gerekse öğretmenler hem kendilerinin hem de diğer insanların genelde nasıl düşündükleri konusunda çok az düşünme, hatta hemen hemen hiç düşünmeme eğilimindedirler. Oysa araştırmalar, düşünme stiline, bireyi gerçekleştirdiği her etkinlikte etkileyen nitelikte bir özellik olduğunu göstermektedir.

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

Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı

Sternberg, Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı'nda (1988, 1994a, 1997) bir 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. Kurama göre, bunu yapmanın çeşitli yolları vardır. Kişi hangi iş yapma biçimini ya da becerisini kullanma yolunu, yani düşünme stilini seçeceğini belirlerken, kendisi için en uygun ve rahat olanı tercih etme yoluna gider. Bu nedenle, çevresel durumların gereklilikleri nedeniyle çoğu insan kullandığı düşünme stilinde esnektir ve uyum sürecinde kullandığı düşünme stilinde değişen derecelerde başarılıdır. Ayrıca, düşünme stillerini kullanma düzeyi açısından bireylerin birbirlerinden farklılaştıkları dikkate alındığında, her insanda bu stillerden herhangi birinin daha baskın olduğu söylenebilir. Zihnin bu şekilde, benlik yönetimi için esnek olarak kullanımı, düşünme stillerinde çeşitliliği beraberinde getirmektedir.

Sternberg (1997; Akt.: E. Duru, 2004) düşünme stillerini kendi başlarına birer beceri olarak değil, becerilerin kullanılmasında yapılan bir tercih olarak tanımlamaktadır. O'na göre, stil ve becerileri karşılaştırma, onları bir araya getirmekten çok çatışma yaratır ve beceriler kadar stiller de günlük yaşamda kullanılabilir. İnsanlar tek bir stilden çok bir stil profiline sahiptirler. Çünkü, stiller durum ve koşullara göre değiştirilebilir ve yaşam boyunca çeşitlenebilir. Ayrıca, stiller sosyalleşme süreçlerine bağlı olarak edinilir, stiller öğretilir ve

uygun çevre ve laboratuvar koşullarında ölçülebilir. Bu nedenle, insanlar düşünme stili esnekliği ve gücü açısından birbirlerinden farklılaşırlar. Dolayısıyla da, bir dönemde işlevsel ve değerli olan bir stil bir diğer dönemde tercih edilmeyebilir, bir alan içinde etkili olan bir stil bir diğer alanda etkili olmayabilir ve stiller kendi başlarına iyi ya da kötü değildirler.

Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı beş farklı boyutta 13 düşünme stilinden söz eder. Bu boyutlar işlevler (functions), biçimler (forms), düzeyler (levels), konular-alanlar (scopes) ve eğilimler (leanings)dir.

1- Zihinsel Benlik-Yönetiminin İşlevleri

Zihinsel Benlik-Yönetimi'nde üç işlev bulunmaktadır. Toplumların yönetiminde var olan yasama (legislative), yürütme (executive) ve yargı (judicial) işlevleri gibi, zihin de aynı işlevleri yerine getirme özelliğine sahiptir. Zihnin yasama işlevi yaratıcılık, formüle etme (oluşturma), zihinde canlandırma (imajinasyon) ve planlama ile ilgilidir. Yürütme işlevi yerine getirme-icra etme ve yapma ile, yargı işlevi ise yargılama, değerlendirme ve karşılaştırma ile ilişkilidir.

Yasama düşünme stili, problem çözümlerini yaratmaktan, oluşturmaktan ve planlamaktan hoşlanan bireyleri karakterize eder. Bu gibi insanlar kendi kurallarını oluşturmayı ve eylemlerini kendilerine özgü bir şekilde yapmayı seven insanlardır. Bu insanlar önceden yapılandırılmamış problemleri tercih ederler. Sunusunu kendi yapmak durumunda olan bir öğrenci yasama düşünme stilinden yararlanacaktır. Yasama düşünme stiline sahip bir öğrenci için en zevkli ve doyurucu olan, çalışmasını yazmaktan çok ona başlık bulmak, onu nasıl yapılandıracağına ve düzenleyeceğine ilişkin düşünceler oluşturmaktır.

Yürütme düşünme stiline sahip olanlar yapma, uygulama, icra etme işlemi yapan bireylerdir. Bu insanlar kuralları izlemeyi, yapacaklarını var olan bilinen şekillerde yapmayı severler ve önceden yapılandırılan problemleri tercih ederler. Yasama düşünme stiline sahip olan birey, konu başlığını kendisi belirlemeyi tercih ederken, yürütme düşünme stiline sahip birey konu başlığının verilmesini ve böylece yapabileceğinin en iyisini yapmayı tercih eder. Böyle öğrenciler yapılandırılmış test türü sınavlara yönelirler ve yüksek düzeyde bağımsız çalışma gerektiren derslerden kaçınırlar.

Yargısal düşünme stili, kuralları ve yönergelerin uygulama süreçlerini (procedures) değerlendirmekten, nesnelere, olay ve olguları yargılamaktan hoşlanan ve var olan durumları ve düşünceleri değerlendirmeyi ve çözümlenmeyi tercih eden insanlarda görülür. Öğrenciler için düşünüldüğünde, analitik (ayrıştırıcı) esseyleri, örneğin iki bakış açısını karşılaştıracakları ya da

bir bakış açısını değerlendirecekleri çalışmaları tercih ederler. Bu gibi öğrenciler, ayrıştırıcı test sorularını açık, ezbere olanlarına tercih ederler.

2- Zihinsel Benlik-Yönetiminin Biçimleri

Zihinsel Benlik-Yönetimi'nin biçimleri bir ülkenin yönetim biçimlerine benzetilmiştir. Bunlar monarşik (monarchic), hiyerarşik (hierarchical), oligarşik (oligarchic) ve anarşik (anarchic) düşünme stili olarak adlandırılmıştır. Monarşik düşünme biçiminde, bir tek amaç ya da birşeyleri yapmanın bir tek yolu baskındır. Monarşik düşünme stiline sahip olan insanlar zihinsel olarak bir tek amaç üzerinde yoğunlaşma eğilimindedirler. Bu insanlar, problem durumlarına, çıkmazlarına ya ilgisiz kalırlar ya da onları kendilerinden uzak tutma davranışı gösterirler. Yarın öğle saatlerinde çalışmayı planlayan ve dikkatini dağıtan bazı ayrıntılarla karşılaşan öğrenci, monarşik düşünme stiline sahip öğrencilerden öncelikle dikkatini dağıtan ayrıntıların, bitirmesi gereken çalışmasına karışmasına izin vermeyecektir.

Hiyerarşik düşünme stili, farklı önceliklere sahip birçok amacı göz önünde bulundurma eğilimini ifade eder. Hiyerarşik düşünme stiline kullanan insanlar birden fazla amaçla uğraşmaktan hoşlanma, bütün amaçların aynı oranda gerçekleşemeyebileceğinin farkında olma, bazı amaçların diğerlerinden daha önemli olduğunu bilme, öncelikleri belirleme duygusuna sahip ve problem çözme yaklaşımlarında sistematik olma eğilimindedirler. Hiyerarşik düşünme stiline sahip öğrenci, zamanını değişik derecelerde öneme sahip ev ödevlerine dengeli bir şekilde ayırarak değerlendirir

Oligarşik düşünme stili, hepsi aynı derecede önemli olan birçok amaca dikkat çeker. Oligarşik düşünme stiline sahip öğrenci, her biri eşit ağırlıkta olan birçok test içeren bir derste başarılı olacaktır. Oligarşik bireyler eşit düzeyde öneme sahip çoklu ve birbiriyle rekabet eder nitelikte olan amaçlar ile uğraşmaktan zevk alırlar. Fakat değişik konular için öncelikleri belirlemek zorunda kaldıklarında çelişki ve gerilim yaşarlar. Aynı düzeyde önceliğe sahip amaçlar, oligarşik bireyleri, konuları bitirmekten alıkoyar, çünkü söz konusu konular çerçevesinde her şeyi eşit düzeyde önemde algırlar.

Anarşik düşünme stiline sahip bireyler için kuralların, yönergelerin ve bunları uygulama süreçlerinin hiçbir değeri-anlamı yoktur. Anarşik düşünme stiline sahip öğrenciler konular ve durumlar yapılandırılmamış olduğunda, izlenecek belirgin yönergeler olmadığında ya da karşılaşılan problemler içgörüyle çözülebilecek türden olduğunda daha başarılı olurlar. Bu gibi insanlar genellikle sınıflanması-ayırıldıması güç olan gereksinimlerle ve amaçlarla uğraşmaktan zevk alırlar ve problem çözmede gelişigüzel bir

yaklaşım kullanma, kuralları, formatları dikkate almama ve otoriteye direnç gösterme eğilimindedirler.

3- Zihinsel Benlik-Yönetiminin Düzeyleri

Yönetimler devlet, eyalet ve kent gibi çeşitli düzeylerde işlev görürler. Bunun gibi insanlar da daha genel-global (global) ve daha lokal (local) olmak üzere zihinsel iki tür işlev yürütürler.

Global düşünme stilini kullanan insanlar görece olarak daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilenmeyi, detayları gözardı etmeyi ya da başkalarına bırakmayı tercih ederler. Global birey, kavramsallaştırmayı ve düşünceler dünyasında çalışmayı sever. Benzetme yapılırsa, bu gibi insanlar çoğunlukla ormanın içindeki ağaçları değil ormanın kendisini görme eğilimindedirler. Örneğin, global düşünme stiline sahip bir öğrenci; bir romanın, tarihi bir olayın ya da bir bilimsel kuramın kabaca değerlendirmesini ölçen bir sınavda, ayrıntıları sorgulayan bir sınava göre daha başarılı olur.

Lokal düşünme stilinde olan kişiler ise, ayrıntılı çalışmayı gerektiren somut problemlerle uğraşmayı tercih ederler ve daha yararcıdırlar. Bu gibi insanlar, global düşünme stilini kullananların hoşlanmadığı konulardan zevk alırlar ve çok fazla detay içeren problemler üzerinde çalışmayı severler. Lokal düşünme stilini kullanan bir öğrenci küçük ve fazla sayıda egzersizin bulunduğu bir ev ödevinden zevk alırken, genel kavramsal analiz (çözümleme) gerektiren bir konudan kaçınır. Böyle insanlar, daha çok, ormanı bir bütün olarak değil, onun birer parçası olan ağaçları görme eğilimindedirler.

4- Zihinsel Benlik-Yönetiminin Alanları-Konuları

Toplum yönetimlerindeki iç ve dış konularla ilgilenme gereksinimi gibi, zihinsel benlik-yönetimi de hem iç hem de dış konularla ilgilenme gereği duyar. Düşünme stilinde daha içsel (internal) olanlar içedönük, konu merkezli, soğuk-ilgisiz ve daha düşük düzeyde sosyaldirler. Tek başlarına çalışmayı severler. Temelde tercihleri, diğerlerinden bağımsız olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektir. Çalışmalarını işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri ile değil kendi başlarına tamamlamaktan haz alırlar.

Düşünme stilinde daha dışsal (external) olan insanlar ise dışadönük, insan-merkezli, cana yakın ve daha yüksek düzeyde sosyaldirler. Diğerleriyle çalışmayı ve onlarla ilgili problemlerle uğraşmayı severler. Grup ya da işbirliğine dayalı öğrenme yaşantıları dışsal düşünme stilini kullanan insanların zevkle katıldıkları çalışmalardır.

5- Zihinsel Benlik-Yönetiminin Eğilimleri

Devlet yönetimlerinde çeşitli politikalar olabilir. Optimal olarak, bu eğilimler kendini sağ ya da sol kanat şeklinde gösterir. Zihinsel benlik yönetiminde ise

politik anlam ifade etmeyen muhafazakar ve liberal düşünme stillerinden söz edilebilir.

Ağırlıklı olarak muhafazakar (conservative) düşünme stilinde olan bireyler, var olan kurallara ve yönergelere uyarak hareket etmeyi, değişime direnmeyi ve mümkün olduğu sürece belirsiz durumlardan uzak durmayı severler. Yaşamlarında bilinenleri, aşinalığı tercih ederler. Ancak, muhafazakar düşünme stili yasama düşünme stilini engeller nitelikte değildir. Eğer kişi, temelde muhafazakar özelliğe sahip, aynı zamanda yeni fikirlerden ve farklı davranış biçimlerinden hoşlanan biri ise, hem yasama hem de muhafazakar düşünme stillerini bir arada barındırabilir. Büyük muhafazakar düşünür Edmund Burke gibi.

Liberal (liberal) düşünme stilini kullanan insanlar kuralları, yönergeleri dikkate almadan hareket etmeyi, değişime açık olmayı, belirsiz ve kesin olmayan durumlarla karşılaşmayı severler. Bu gibi insanlar değişimin olmaması durumunda sıkıntı yaşarlar ve üst düzeyde gelişim, ilerleme olduğunda hem liberal hem de yürütme düşünme stilini kullanabilirler (Sternberg ve Grigorenko, 1993; Sternberg, 1994b, 1997).

Düşünme stilleri iyi ya da kötü olarak değerlendirilmemelerine rağmen Zhang (2000a, 2000b, 2001a, 2001c, 2002d, 2002e), Zhang ve Sternberg (2000), Zhang ve Huang (2001) ve Zhang ve Postiglione (2001) tarafından yapılan araştırmalar, düşünme stillerinin iki türlü sınıflandırılabilceğini göstermektedir. Buna göre, birinci grup yasama, yargı, global, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerinden oluşmaktadır. Bu düşünme stilleri genel olarak kompleks (karmaşık) bilgi işlemeyi gerektirir ve yaratıcılık ağırlıklıdır. İkinci tip düşünme stilleri yürütme, lokal, monarşik ve muhafazakar stiller gibi daha az bilişsel çaba gerektiren, norm uyumlu (yerleşik, bilinen ölçütlere ve kurallara göre olan) bilgi işleme süreçlerini içerir. Diğer dört düşünme stili (anarşik, oligarşik, içsel ve dışsal) ise gerçekleştirilecek olan konu ya da işin gerekliliğine bağlı olarak her iki gruptaki düşünme stillerinin özelliklerini gösterebilirler. Örneğin, yasama düşünme stilini daha çok kullanan iki bireyden biri daha içsel diğeri ise daha dışsal eğilimli olabilir. Bu durum, yürütme düşünme stiline sahip iki bireyde de görülebilir.

Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı temelinde yapılan araştırmalar, kuramın geçerliğine ve okul ortamlarında öğretme, öğrenme ve değerlendirmeye ilişkin önemli doğurgular sunmaktadır. Bu araştırmalarda düşünme stilleri ile sınıf, bölüm, sosyoekonomik düzey, doğum sırası (Sternberg ve Grigorenko, 1995; Buluş, 2006), yaş, cinsiyet, iş ve seyahat tecrübesi (Zhang ve Sachs, 1997; Zhang, 1999; Buluş, 2006), öğrenme stratejileri (Zhang, 2000b; Zhang ve Sternberg, 2000), öğrenme stilleri (Cano-Garcia ve Hewit Hughes, 2000), kişilik tipleri

(Zhang, 2000a, 2001a; Balkıs ve Işıker, 2005), öğretim yöntemleri (Zhang, 2001b), benlik saygısı ve eğitim programı dışı yaşantılar (Zhang, 2001c), akademik başarı (Grigorenko ve Sternberg, 1997; Zhang ve Sternberg, 1998; Zhang, 2001d; Bernardo, Zhang ve Callueng, 2002; Buluş, 2006), kişilik özellikleri (Zhang, 2002a), bilişsel gelişim düzeyleri (Zhang, 2002b), benlik saygısı ve SES (Zhang ve Postiglione, 2001), düşünme biçimleri (Zhang, 2002c), öğretmen özellikleri (Zhang ve Sternberg, 2002; Buluş, 2006) ve kritik düşünme eğilimleri (Zhang, 2003) arasındaki ilişkiler incelenmiş ve sıralanan değişkenler ile düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

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

Düşünme stillerinin eğitsel açıdan bu derece önemli bir bireysel farklılık değişkeni olması ve Türkiye’de de henüz yeterince işlenmemiş olması, öğrencilerin bu özellik açısından incelenmesini gerektirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, Pamukkale Üniversitesi (PAÜ) Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencilerinin düşünme stillerini kullanma düzeyleri, çeşitli demografik ve psikososyal değişkenler dikkate alınarak incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca, düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkisi de araştırılmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stillerini kullanma düzeyleri nedir?
2. Düşünme stilleri ile akademik başarı düzeyi arasında ilişki var mıdır?
3. Düşünme stilleri öğrencilere ilişkin demografik ve psikososyal değişkenler ile ne düzeyde ilişkilidir ve gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar var mıdır?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini PAÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma boylamsal olmamasına rağmen, belirtilen sınıflarla çalışılmasının temel nedeni; düşünme stillerinin sınıf ile ilişkisinden hareketle eğitim düzeyinin stil kullanımında farklılaşmaya neden

olup olmadığına ilişkin dolaylı da olsa ip uçlarına ulaşmak ve çıkarımlarda bulunmaktır. Örneklem okulöncesi (n = 189), sınıf öğretmenliği (n = 167), sosyal bilgiler (n = 67) ve fen bilgisi (n = 65) anabilim dallarında öğrenim gören toplam 488 (343 kız, 141 erkek) öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 260'ı birinci sınıf, 228'i dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin düşünme stillerini kullanma düzeylerine ilişkin alguları ölçülüp verileştirilmiştir. Buna ek olarak, akademik başarı puanları olarak, içinde bulunulan dönem hariç, önceki dönemlere ait not ortalamaları alınmıştır. Ayrıca kendilerine ait bazı demografik ve psikososyal özellikler de veri olarak kullanılmıştır. Bu amaçla kullanılan araçlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği

Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg ve Wagner, 1992) Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı'nın öngörülleri doğrultusunda geliştirilmiş, her biri sekiz madde içeren 13 alt testten oluşan (toplam 104 madde) ve 7 dereceli Likert tipi, bireyin kendisini rapor etmesine dayanan bir ölçektir.

Ölçek Türkiye'de ilk kez Buluş (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve madde sayısı 65'e indirilmiştir. Yapılan çalışmada, ölçeğin madde-test korelasyonlarının .31 ile .84 ve alt testlere ilişkin alfa değerlerinin ise .66 (anarşik) ile .93 (monarşik) arasında değiştiği görülmüştür. Söz konusu çalışmada ölçeğin faktör yapısı, temel bileşenler yöntemi ile varimax rotasyonu kullanılarak incelenmiş ve 3.1, 1.9, 1.4, 1.2 ve 1.1 özdeğerli, toplam varyansın % 68.3'ünü açıklayan beş temel faktör bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğine ve yapı geçerliğine ilişkin elde edilen bu bulgular Sternberg ve Wagner (1992), Sternberg (1994a, 1997) ve Zhang ve Sach (1997) tarafından rapor edilen sonuçlarla tutarlılık göstermiştir.

Bu çalışmada kullanılan veriler ile yapılan analizlerde, ölçeğin 65 madde üzerinden madde-test korelasyonları en düşük .24 en yüksek .86, alt testlere ilişkin alfa değerleri ise en düşük .68 en yüksek .93 olarak bulunmuştur. Yine temel bileşenler yöntemi ile yapılan faktör analizinde 3.7, 1.8, 1.2, 1 ve .94 özdeğerli, toplam varyansın % 67'sini oluşturan beş temel faktör bulunmuştur. Bir ölçekte faktör sayıları belirlerken paralel test (Horn, 1965; Akt.: J. Thompson, 2004), scree test (Cattell, 1966; Akt.: J. Thompson, 2004), chi kare testi (Barlett, 1950, 1951; Akt.: J. Thompson, 2004), Guttman'ın (1954; Akt.: J. Thompson, 2004) ve Kaiser'in (1960; Akt.: J. Stevens, 1996)) düşük sınırlar (lower bounds) değerleri gibi çeşitli kriterler dikkate alınır. Guttman (1954; Akt.: J. Thompson, 2004) ve Kaiser'in (1960; Akt.: J. Stevens, 1996) "en zayıf düşük sınır" kriterine göre 1'den büyük özdeğerli faktörler bir boyut olarak kabul edilir. Guttman

(1954; Akt.: J. Thompson, 2004) ayrıca, faktör belirlemede 0 (sıfır)'dan büyük özdeğerlerin "en güçlü düşük sınır" olarak kabul edilebileceğini ve faktörün toplam varyansı açıklama gücünün de dikkate alınabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, bu çalışma verileri üzerinden elde edilen .94 özdeğerli faktör ölçeğin bir boyutu olarak varsayılmıştır. Dolayısıyla bulgular, Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Türk öğrencilerine uygulanabilecek güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.

Böylece ölçeğin her bir alt boyutunda 5 madde yer almakta ve puan aralığı 7 ile 35 arasında değişmektedir.

2. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik ve psikososyal özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen bir "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bu anket ile öğrenciye anabilim dalı, sınıfı, cinsiyeti, not ortalaması, aile ortamını algılama biçimi, yaşı, problemlerle başa çıkma yeterliği ve diğer insanlara güvenme düzeyi ile ilgili sorular sorulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular açıklanmaya çalışılmıştır. Analizlerde tek yönlü varyans analizi, t testi, Pearson korelasyonu, Tukey testi ve betimleyici istatistik teknikler kullanılmıştır.

1. Örneklem Genelinde Düşünme Stillerini Kullanma Düzeyi

Tablo 1'deki bulgulara göre, örneklem genelinde, zihinsel benliğin yasama işlevi, hiyerarşik biçimi, global düzeyi, dışsal alanı-konusu ve liberal eğilimi ortalaması daha yüksektir.

Tablo 1: Örneklem Genelinde (N = 488) Düşünme Stillerini Kullanma Düzeyine İlişkin Betimleyici Değerler

Düşünme Stilleri	\bar{x}	Ss	Min.	Max.
Yasama	27.2	4.8	10	35
Yürütme	24.5	5.8	5	35
Yargısal	24.2	6.0	8	35
Monarşik	20.8	5.7	7	35
Hiyerarşik	25.5	6.3	5	35
Oligarşik	19.7	6.3	5	35
Anarşik	21.7	5.8	7	35
Global	18.9	7.1	5	35
Lokal	17.7	6.1	5	35
İçsel	21.8	6.7	7	35
Dışsal	21.9	6.2	6	35
Liberal	24.4	6.2	10	35
Muhafazakar	13.4	6.6	5	35

2. Düşünme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi

Akademik başarı (genel ortalama, $\bar{x}_1 = 68.2$; birinci sınıflar, $\bar{x}_2 = 63.9$; dördüncü sınıflar, $\bar{x}_3 = 73.4$) ile, örneklem genelinde, yasama ($\bar{x} = 27.2$; $r = .12$), dışsal ($\bar{x} = 21.9$; $r = -.099$) ve muhafazakar ($\bar{x} = 13.4$; $r = -.12$), birinci sınıflar genelinde lokal ($\bar{x} = 17.8$; $r = -.16$) ve muhafazakar ($\bar{x} = 13.4$; $r = -.16$), dördüncü sınıflar genelinde ise hiyerarşik ($\bar{x} = 25.7$; $r = .17$) düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

3. Düşünme Stillerinin Demografik ve Psikososyal Değişkenler ile İlişkisi

Okul öncesi, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve fen bilgisi anabilim dalı öğrencilerinin yasama ($F = 3.784$; $p = .011 < .05$), yürütme ($F = 3.255$; $p = .022 < .05$), yargısal ($F = 4.926$; $p = .002 < .01$), monarşik ($F = 2.645$; $p = .049 < .05$), global ($F = 4.013$; $p = .008 < .01$), lokal ($F = 2.859$; $p = .037 < .05$), içsel ($F = 6.055$; $p = .000 < .001$) ve muhafazakar ($F = 8.438$; $p = .000 < .001$) düşünme stillerini kullanma düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaştıkları gözlenmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılıkların kaynaklarına bakıldığında, yasama, yürütme, monarşik ve global düşünme stillerinde anlamlılığın okul öncesi (belirtilen sırayla $\bar{x}_1 = 26.4$, $\bar{x}_2 = 23.6$, $\bar{x}_3 = 19.9$, $\bar{x}_4 = 17.6$) ve fen bilgisi ($\bar{x}_1 = 28.4$, $\bar{x}_2 = 25.8$, $\bar{x}_3 = 21.7$, $\bar{x}_4 = 20.6$), yargısal ve içsel düşünme stillerinde anlamlılığın okul öncesi ($\bar{x}_1 = 22.9$, $\bar{x}_2 = 20.4$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}_1 = 24.8$, \bar{x}_2

= 22.3) ve fen bilgisi ($\bar{x}_1 = 25.7$, $\bar{x}_2 = 24.2$) grup ortalamaları arasındaki farklardan kaynaklandığı görülmüştür. Lokal düşünme stilinde gruplara göre gözlenen anlamlı fark, sınıf öğretmenliği ($\bar{x} = 17.3$), sosyal bilgiler ($\bar{x} = 16.8$) ve fen bilgisi ($\bar{x} = 19.7$) ana bilim dalı öğrencilerinden kaynaklanmıştır. Son olarak, muhafazakar düşünme stilindeki anlamlılık okul öncesi ($\bar{x} = 12.4$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x} = 13.1$), sosyal bilgiler ($\bar{x} = 13.3$) ve fen bilgisi ($\bar{x} = 17.1$) grup ortalamaları arasındaki farklardan etkilenmiştir. Bu sonuçlar, anlamlı bulguların bulunduğu bütün düşünme stillerinde, fen bilgisi öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin buldukları sınıfa (1. (n = 260) ve 4. (n = 228) sınıflar) göre, yasama (t = -1.956, p = .50 ≤ .05; $\bar{x}_1 = 26.8$, $\bar{x}_4 = 27.7$) ve dışsal (t = 2.208, p = .028 < .05; $\bar{x}_1 = 22.5$, $\bar{x}_4 = 21.3$) düşünme stillerini kullanma düzeyleri açısından anlamlı derecede farklılaşma bulgulanmıştır.

Cinsiyete (n1 kız = 343, n2 erkek = 141) göre anlamlı farklar global (t = -3.597, p = .000 < .001; $\bar{x}_1 = 18.1$, $\bar{x}_2 = 20.6$), içsel (t = -3.184, p = .002 < .01; $\bar{x}_1 = 21.2$, $\bar{x}_2 = 23.3$) ve muhafazakar (t = -2.698, p = .007 < .01; $\bar{x}_1 = 12.8$, $\bar{x}_2 = 14.6$) düşünme stillerinde gözlenmiştir. Sınıflar düzeyinde, cinsiyet açısından düşünme stillerini kullanma düzeyleri incelendiğinde, birinci sınıflarda yine global (t = -2.996, p = .003 < .05; $\bar{x}_1 = 18.1$, $\bar{x}_2 = 21$), içsel (t = -2.727, p = .007 < .05; $\bar{x}_1 = 20.7$, $\bar{x}_2 = 23.2$), muhafazakar (t = -1.907, p = .059 < .05; $\bar{x}_1 = 12.8$, $\bar{x}_2 = 14.8$) ve bunlara ek olarak yürütme düşünme stilinde (t = 1.998, p = .048 < .05; $\bar{x}_1 = 25.1$, $\bar{x}_2 = 23.4$), dördüncü sınıflarda ise sadece global (t = -2.046, p = .043 < .05; $\bar{x}_1 = 18.2$, $\bar{x}_2 = 20.1$) ve yargısal (t = -2.403, p = .017 < .05; $\bar{x}_1 = 23.5$, $\bar{x}_2 = 25.4$) düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür.

Demokratik-hoşgörülü, koruyucu-kollayıcı, otoriter-baskıcı ve ilgisiz aile ortamlarını algılama biçimlerine göre düşünme stillerindeki farklılaşmalar incelendiğinde, sadece dördüncü sınıflarda dışsal düşünme stilini kullanma açısından anlamlı bir bulgu elde edilmiştir (F = 3.433; p = .018 < .05). Tukey testine göre bu fark, aile ortamlarını demokratik-hoşgörülü ($\bar{x} = 20.5$) ve koruyucu-kollayıcı ($\bar{x} = 22.7$) olarak algılayan gruplardan kaynaklanmıştır.

Yaş ($\bar{x} = 20.9$) ile yasama ($\bar{x} = 27.2$; r = .089 < .05), hiyerarşik ($\bar{x} = 25.5$; r = .107 < .05) ve lokal ($\bar{x} = 17.7$; r = -.125 < .01) düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğrencilerin problemlerle başa çıkma yeterlilikleri, oldukça yetersiz (x1), orta düzeyde (x2) ve oldukça yeterli (x3) kategorilerine verdikleri cevaplarla görece olarak ölçülmüş ve düşünme stilleri ile ilişkisi analiz edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin kendilerini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyleri ile yasama (F = 27.336; p = .000 < .001), yargısal (F = 6.703; p = .001 <

.01), hiyerarşik (F = 8.288; p = .000 < .001), oligarşik (F = 3.618; p = .028 < .05), anarşik (F = 7.010; p = .001 < .01), lokal (F = 4.027; p = .018 < .05), içsel (F = 10.459; p = .000 < .001), liberal (F = 15.470; p = .000 < .001) ve muhafazakar (F = 4.126; p = .017 < .05) düşünme stilleri arasında anlamlı bulgular bulunmuştur. Tukey testi sonuçlarına göre, problemlerle başa çıkmada kendini yeterli bulma düzeyi yükseldikçe, muhafazakar düşünme stili hariç, belirtilen diğer stilleri kullanma düzeylerinde yükselme olmuştur. Dolayısıyla anlamlı fark, problemlerle başa çıkmada kendilerini oldukça yeterli bulan grubun ortalamasının yüksekliğinden kaynaklanmıştır. Kendilerini problemlerle başa çıkmada oldukça yeterli bulan öğrencilerin muhafazakar düşünme stili puan ortalamaları da daha düşük çıkmıştır.

Diğer insanlara güvenme psikosoyal değişkenine ilişkin olarak hiç güvenmem, kısmen güvenirim ve tamamen güvenirim dereceleri üzerinden örneklemin değerlendirmeleri alınmıştır. Analizler, hiç güvenmem ve tamamen güvenirim şeklinde cevap veren grupların dışsal düşünme stili puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir (F = 3.265; p = .039 < .05). Tukey testi sonuçları, kendilerini diğer insanlara "tamamen güvenirim" (\bar{x} = 22.7) şeklinde değerlendiren öğrencilerin hiç güvenmem (\bar{x} = 18.8) şeklinde değerlendirenlere göre daha yüksek dışsal düşünme stili ortalamasına sahip olduklarını göstermiştir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular alanyazın ile ilişkili olarak tartışılmış ve ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

1. Örneklemin Genelinde Düşünme Stillerini Kullanma Düzeyi

Örneklemin genelinde, zihinsel benliğin yasama işlevi, hiyerarşik biçimi, global düzeyi, dışsal alanı-konusu ve liberal eğilimi ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin daha istenilir olarak kabul edilen ve ilgili araştırmalarda 1. tip düşünme stilleri olarak kavramsallaştırılan düşünme stillerini daha yüksek düzeyde kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğrencilerde var olan bu eğilim, zihinsel benliğin yönetimi gerçekleştirilirken yapılan tercihler açısından pozitif bir durumdur. Çünkü yapılan araştırmalar, yüksek ortalamaların olduğu bu düşünme stillerinin genelde pozitif olarak kabul edilen eğilimler, kişilik özellikleri ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Zhang, 2000a, 2000b, 2001a, 2001c, 2001d, 2002a; Grigorenko ve Sternberg, 1997; Zhang ve Sternberg, 1998; Zhang ve Sternberg, 2000; Zhang ve Postiglione, 2001; Cano-Garcia ve Hewit Hughes, 2000; Bernardo, Zhang ve Callueng, 2002; Buluş, 2006).

2. Düşünme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi

Araştırmada, 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. Bu bulgular alanyazındaki bir kısım araştırma sonuçları ile çelişirken bazıları ile de tutarlılık göstermektedir. Konu ile ilgili bir çalışmada Buluş (2006) başarı ile anarşik ve muhafazakar stiller arasında negatif ilişki bulurken, Grigorenko ve Sternberg (1997) Amerikan öğrencileri 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)'in Hong Kong öğrencilerinden edindikleri veri analizleri akademik başarının muhafazakar, hiyerarşik ve içsel düşünme stilleri ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Zhang (2002c)'in yapmış olduğu bir başka çalışmada liberal, global ve muhafazakar düşünme stilleri ile başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Filipin öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada (Bernardo ve ark., 2002) ise yürütme, yargısal, muhafazakar, hiyerarşik, anarşik ve içsel düşünme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kültürlere göre farklılıklar gösteren bu çelişkili bulgular, farklı eğitim sistemlerinin farklı düşünme stillerini deşersediğini ve teşvik ettiğini-uyardığını vurgulayan Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı'ndaki kabul ile tutarlılık göstermektedir. Ancak, düşünme stilleri ile ilgili alanyazında, yüksek akademik başarının genelde birinci tip düşünme stilleri (yasama, yargı, global, hiyerarşik ve liberal) ile, düşük düzeyde akademik başarının ise ikinci tip düşünme stilleri (yürütme, lokal, monarşik ve muhafazakar) ile ilişkili olduğu genel değerlendirmesi yer almaktadır (Grigorenko ve Sternberg, 1997; Zhang ve Sternberg, 1998; Zhang, 2001d; Bernardo ve ark., 2002; Buluş, 2006). Bu çalışmada elde edilen bulgular söz konusu genel değerlendirme ile paralellik göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin yasama ve hiyerarşik düşünme stillerini kullanma düzeyleri yükseldikçe ve dışsal, lokal ve muhafazakar düşünme stillerini kullanma düzeyleri düştükçe akademik başarının yükseldiğı söylenebilir.

3. Düşünme Stillerinin Demografik ve Psikososyal Değişkenler ile İlişkisi

Anabilim dalına göre yasama, yürütme, yargısal, monarşik, global, lokal, içsel ve muhafazakar düşünme stillerini kullanma düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anlamlı farklılıklar, fen bilgisi anabilim dalı öğrencilerinin belirtilen bütün düşünme stillerinde okul öncesi, sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya sahip olmalarından kaynaklanmıştır. Bu bulgular, Buluş'un (2006) bir diğer benzer

çalışmasının sonuçları ile çalışmaktadır. Genel olarak farklı çalışma alanlarının farklı düşünme stillerini değersemesi ve bunları uyarması beklenir. Diğer bir ifade ile, farklı alanlarda farklı öğrenme süreç ve materyalleri, etkinlikleri ile karşılaşıldığı için öğrenenlerde bunun sonucunda doğal olarak farklı düşünme stilleri oluşur. Ayrıca, her alanda istenilen düzeyde performans farklı iş yapma yollarını tercihen kullanmayı gerektirir. Dolayısıyla herhangi bir çalışma alanında çok kullanılan bir düşünme stili bir başka alanda çok daha az kullanılabilir, hatta hiç kullanma ihtiyacı olmayabilir. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada, anabilim dalları arasında düşünme stillerini kullanma düzeyleri açısından gözlenen farklılıklar beklentileri destekler niteliktedir. Ancak, anlamlı farklılıkların olduğu tüm düşünme stillerinde fen bilgisi öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya sahip olmaları genel anlayış ve alanyazın ile çalışmaktadır. Örneğin hem yasama ve yargısal hem de yürütme ve muhafazakar düşünme stillerinde yüksek ortalama önemli bir çelişkidir. Bu sonuç, öğrencilerin kendilerini yeterince tanıyamamalarından, bunun sonucu gerçekçi ifade edememelerinden ya da testleri yeterince dikkate almadan doldurmalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin buldukları sınıfa (1. ve 4. sınıflar) göre, yasama düşünme stillerini kullanma düzeyleri açısından anlamlı derecede farklılaşma bulunmuştur. Bu bulgular dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre yasama düşünme stilini daha çok ve dışsal düşünme stilini ise daha az kullandıklarını göstermektedir. Yasama düşünme stili açısından gözlenen fark beklentileri desteklerken, dışsal düşünme stili için elde edilen bulgu kuramın genel kabulleri ile çalışmakta ve Buluş'un (2006) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı'na göre düşünme stilleri sosyalleşme süreçlerine bağlı olarak edinilirler; yaşa, eğitim düzeyine ve içinde bulunulan duruma bağlı olarak da değişirler. Dolayısıyla, karmaşık bilgi işlemeyi gerektiren, yaratıcılık ağırlıklı olan ve problem çözümlerini yaratmaktan, oluşturmaktan, planlamaktan hoşlanan, kendi kurallarını oluşturmayı ve eylemlerini kendilerine özgü bir şekilde yapmayı seven bireyleri karakterize eden yasama düşünme stilinin, aldıkları eğitime paralel dördüncü sınıf öğrencilerince daha yoğun kullanılması beklenen ve istenilen bir sonuçtur. Bu istenilen ve beklenen sonucun yukarıda ifade edilen genel kabule göre, dışsal düşünme stili için de söz konusu olması beklenirdi. Diğer bir ifade ile, artan yaşa ve eğitime paralel olarak kazanılan dışadönüklük, insan merkezlilik, cana yakınlık, sosyallik ve işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarına açık olma özelliklerine sahip bireyleri karakterize eden dışsal düşünme stilini kullanma düzeyinin dördüncü sınıf öğrencilerinde birinci sınıftakilere göre daha yüksek olması beklenirdi. Ayrıca, gerek formal gerekse informal eğitim sistemindeki genel anlayışların sonucu, daha genç olan öğrenenler diğerlerine

göre daha koruyucu-kollayıcı ve daha az sosyal yetiştirilirler (Kağıtçıbaşı, 1977;1987a; Akt.: A.Yıldırım, 1997). Bulgunun (birinci sınıflarda gözlenen yüksek düzeyde dışsal düşünme stilini kullanma düzeyinin) bu kabul ve gerçeklerle çelişmesinin nedenlerinden biri, öğrencilerin ideal benliklerinde var olan dışadönüklük eğilimleri olabilir. Bu eğilim aşırı koruma ve kollamanın muhtemel bir sonucu da olabilir. Bir diğer neden, birinci sınıf öğrencilerinde daha baskın bir biçimde var olan, “üniversitede bulunmak ya da üniversite öğrencisi olmak dışsal eğilimli ve sosyal olmayı gerektirir”, şeklindeki ön öğrenmeler ve inançlar olabilir. Bu eğilimler kabul edilebilir olmakla birlikte, zamanla gelişim ve olgunlaşmaya paralel ortaya çıkmaları, belirginleşmeleri daha sağlıklıdır. Ayrıca, dördüncü sınıf öğrencilerinin daha düşük düzeyde dışsal düşünme stilini kullanmaları, eğitimlerinin içinde buldukları bu son dönemde akademik çalışmalarına bireysel olarak daha çok konsantre olmalarından ve ayrılacakları sosyal çevrelerinden kısmen de olsa koparak bireyselleşmelerinden kaynaklanmış olabilir.

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. Bu bulgular, Zhang ve Sachs’ın (1997) ve Buluş’un (2006) elde ettikleri sonuçlar ile kısmen tutarlıdır. Buluş (2006) çalışmasında erkeklerin kızlara göre daha yargısal, anarşik, global, içsel ve liberal; Zhang ve Sachs (1997) ise erkeklerin daha global olduğunu bulgulamışlardır. Ancak Grigorenko ve Sternberg (1997) ve Zhang’in (1999) araştırmalarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular öngörülenleri kısmen destekler niteliktedir. Genelde erkeklerin bilgiyi daha karmaşık işledikleri, yaratıcılık ve evrensel düşünme eğilimlerinin daha güçlü olduğu ve daha sosyal oldukları; kızların ise daha norm eğilimli ve geleneksel oldukları temel anlayışından-kabulünden hareket edilirse, erkeklerde gözlenen yüksek düzeyde global ve yargısal düşünme stillerini kullanma ile kızlarda gözlenen daha yüksek düzeydeki yürütmecilik beklentileri desteklerken; erkeklerde gözlenen yüksek içsellik ve muhafazakarlık dile getirilen kabuller ile çelişmektedir. Beklentileri destekleyen bulgular, Türk kültüründeki cinsiyet rol algıları (Kağıtçıbaşı, 1977;1987a; Akt.: A.Yıldırım, 1997) ve Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı’nda belirtilen “Düşünme stilleri sosyalleşme süreçlerinin de ürünüdürler.” kabulü ile paralellik göstermektedir.

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. Aile ortamının ve anne-baba çocuk yetiştirme stillerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri yıllardan beri birçok nitel ve nicel araştırmalara (Amato ve Olchiltree, 1986; Anderson ve Hughes, 1989; Olson, Bates ve Bayles, 1990; Reynolds, 1992; Petit, Bates ve Dodge, 1997; Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997; Cohen, Dibble ve Grawe, 1997; Warash ve Markstrom, 2001; Neal ve Frick-Horbury, 2001; Gonzalez, Greenwood ve WenHsu, 2001) konu olmuştur. Bu araştırmaların sonuçları ailenin diğer bir ifade ile aile kimliğinin (family personalities) (Field, 1988) çocuğun gelişimini ve kişiliğini pozitif yönde geliştirebildiği gibi engelleyebildiğini ve böylece şekillendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, Sternberg (1997) kuramında, bir çocuğun zihinsel gelişiminde etkili olan en önemli değişkenlerden birinin, çocuğun çocukluk yılları boyunca sorduğu sorularla anne-babanın başa çıkma yolları olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla anne-babanın çeşitlilik gösteren bu tepki biçimleri çocukların geliştirdikleri düşünme stillerini etkileyebilmektedir. Gözlemlere ve genel kabul görmüş bilimsel anlayışlara dayalı olarak bir spekülatif yargı geliştirmek gerekirse, demokratik anne-baba yaklaşımı ile ilişkili öğrenci davranışlarının yasama, yargısal, hiyerarşik, global, dışsal ve liberal; otoriter anne-baba yaklaşımı ile ilgili davranışların yürütme, monarşik, lokal, içsel ve muhafazakar; koruyucu-kollayıcı anne-baba yaklaşımı ile ilgili davranışların yürütme, oligarşik, lokal, dışsal ve muhafazakar; ilgisiz anne-baba yaklaşımı ile ilgili davranışların ise yasama, yargısal, oligarşik, anarşik, dışsal, global ve liberal düşünme stillerine yol açmış olabileceği söylenebilir. Bu anlayıştan hareket edilirse, bu çalışmada elde edilen bulgu beklentileri kısmen desteklemektedir. Koruyucu-kollayıcı anne-babalar her zaman çocuklarını gözetlerler, yaşamlarındaki her türlü etkinlik için geniş kapsamlı kurallar, yönergeler belirlerler ve çocuklarının kendi kararlarını vermelerine izin vermezler. Bu nedenle, genelde bu tür çocuklar sosyal olarak sıkı eğitilirler, dışa açıklık ve güçlü insanlar arası ilişkiler geliştirme kapasitesine sahiptirler, sosyal ortamlarda ve okulda saygı ve uyum gösterirler, ancak kendilerine nasıl bakacakları ve yaşamlarını nasıl sürdürecekleri konusunda anne-babalarının yardımı olmadığı takdirde yoğun kaygıya düşerler ve diğerlerine bağımlıdırlar. Dolayısıyla aile ortamlarını koruyucu kollayıcı olarak değerlendiren öğrencilerin yüksek düzeyde dışsal düşünme stilini kullanmaları olağan iken, bu düzeyin demokratik-hoşgörülü ailelerden geldiklerini ifade edenlerden anlamlı derece yüksek olması dile getirilen anlayışlar ile çelişmektedir.

Araştırmada yaş ile yasama ve hiyerarşik düşünme stilleri arasında pozitif; lokal düşünme stili arasında ise negatif ilişkiler bulunmuştur. Başka bir ifade ile, yaş ilerledikçe yasama ve hiyerarşik düşünme stillerini kullanma düzeyinin yükseldiği, lokal düşünme stilini kullanma düzeyinin ise düştüğü söylenebilir.

Bu sonuçlar, Zhang (1999) ve Buluş'un (2006) araştırma bulguları ile tutarlıdır ve Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı'ndaki "Stil tercihlerinde gelişime bağlı olarak yaşın önemli bir etkisi vardır." varsayımını da desteklemektedir.

Öğrencilerin kendilerini problemlerle başa çıkmada yeterli algılama düzeyi yükseldikçe yasama, yargısal, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, lokal, içsel ve liberal düşünme stillerini kullanma düzeylerinde yükselme, muhafazakar düşünme stilini kullanma düzeyinde ise azalma olmuştur. Bunun tersi de söylenebilir. Diğer bir ifade ile, belirtilen düşünme stilleri ile problemlerle başa çıkmada yeterlilik düzeyi arasında gözlenen anlamlı farklar, kendilerini oldukça yeterli bulan grubun ortalamasının yüksekliğinden kaynaklanmıştır. Kendilerini problemlerle başa çıkmada oldukça yeterli bulan öğrencilerin muhafazakar düşünme stili puan ortalamaları da daha düşük çıkmıştır. Birey hangi iş yapma biçimini ya da becerisini kullanma yolunu (düşünme stilini) seçeceğini belirlerken, kendisi için en uygun ve rahat olanı tercih etme yoluna gider. Bu nedenle, çoğu insan çevresel durumların gereklilikleri nedeniyle kullandığı düşünme stilinde esneklik ve uyum sürecinde kullandığı düşünme stilinde değişen derecelerde başarılıdır. Dolayısıyla, günlük yaşam içerisinde hemen hemen her türden düşünme stilini kullanmayı gerektirecek sorunlar olabilir. Kişi problemlerle başa çıkarken hangi iş yapma yolunu (düşünme stilini) izleyeceğini işin özelliğine bağlı olarak belirler ve bu açıdan diğerlerinden farklılaşır. Ancak, bireyin kendini ne ölçüde yeterli algıladığı söz konusu olduğunda, Zhang (2000a, 2000b, 2001a, 2001c, 2002d, 2002e)'in yapmış olduğu sınıflama açısından bakılırsa, birinci tip düşünme stillerinin kendini problemlerle başa çıkmada yüksek düzeyde yeterli bulma ile ilişkili olması beklenebilir. Bu bakış açısı ile değerlendirildiğinde, bulguların belirtilen beklentiye desteklediği söylenebilir.

Son olarak, 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. Düşünme stilinde daha dışsal olan insanlar dışadönük, insan-merkezli, cana yakın, daha yüksek düzeyde sosyal, diğerleriyle çalışmayı ve onlarla ilgili problemlerle uğraşmayı seven, grup ya da işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarına açık insanlardır. Öte taraftan, diğer insanlara güven düzeyinin yaşamın çok erken dönemlerinden itibaren çocuk yetiştirme biçimleri ile dolayısıyla da kişinin kendisine güven düzeyiyle ilişkili olduğu bilinen bir gerçektir. Bu gerçeği destekleyen alanyazında birçok araştırma ve kuram bulunmaktadır. Ayrıca düşünme stillerinin benlik saygısı ile pozitif ilişkili olduğu Zhang'ın (2001c) çalışmasında da gösterilmiştir. Tüm bu çalışmalar temel güven duygusu ve benlik saygısı yüksek bireylerin, diğer insanlarla ilişkilerinde daha rahat olacaklarının göstergesi olarak görülebilir.

Dolayısıyla diğer insanları benliklerine tehdit olarak algılamayan bireylerin daha rahat ve dengeli sosyal ilişkiler kurdukları söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı, araştırmada elde edilen bulgu, genel kabulleri ve beklentileri destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında öğretim elemanlarına, öğrencilere, ebeveynlere ve ilgili araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Sonuçlar, Düşünme Stilleri Ölçeği'nin öğretmen adayları için kullanılabilir geçerlikte olduğunu göstermektedir.

Örneklem genelinde gözlenen birinci tip düşünme stillerini yüksek düzeyde kullanma eğilimi, bu istenilen durumun daha çok desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bunun için de öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının konuya ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir.

Düşünme stilleri ile akademik başarı arasında gözlenen anlamlı ilişkiler, özellikle yasama ve hiyerarşik düşünme stillerinin eğitim-öğretim sürecinde güçlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca, öğretim ve değerlendirme yöntemleri ile düşünme stilleri ilişkisine yönelik Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı'nda dile getirilen vurgular ve elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının söz konusu değişkenler açısından daha esnek olmalarını ve çeşitli öğretimsel etkinlikler ve yaklaşımlar içine girmelerini gerektirmektedir. Bu noktada kilit kavramlar esneklik ve değişkenliktir. Bireyler düşünme stillerini kullanma düzeyine göre farklılaştıkları için, öğretim ve değerlendirme araçları açısından esneklik ve çok çeşitlilik daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlayacaktır. Böylece öğrenenlerde öğrenme düzeyi dolayısıyla okul performans daha kolay artacaktır. Bu, aynı zamanda öğrencilere, öğretimden yararlanma bakımından, daha çok eşit şans tanıma anlamına da gelmektedir. Dolayısıyla, düşünme stilleri kavramına ilişkin yeterli bir anlayış, hem öğretmenin öğretimini hem de öğrencinin öğrenme davranışını olumlu yönde etkileyecektir. Bunun için stil kavramına ilişkin alanyazındaki birikimin derslerde konu olarak ele alınmasının önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Aile ortamını algılama biçimi ile düşünme stilleri ilişkisi, anne-babaların çocuk yetiştirme davranışlarının düşünme stillerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla anne-babalar çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına özen göstermelidirler.

Kendini problemlerle başa çıkmada yüksek düzeyde yeterli bulma ile yasama, yargısal, hiyerarşik, anarşik ve liberal düşünme stilleri ilişkisi, Zhang (2000a, 2000b, 2001a, 2001c, 2002d, 2002e)'in dile getirdiği sınıflamayı desteklemektedir. Buna göre, ilgililer, söz konusu stillerin gelişimine, sosyalleşme süreçlerini destekleyerek katkıda bulunmalıdırlar.

Diğer insanlara tamamen güvenirim diyen öğrencilerin hiç güvenmem diyenlere göre dışsal düşünme stilini daha yüksek düzeyde kullanma eğilimleri, bireylerin sosyal gelişimi açısından önemli bir bulgudur. Diğerlerine güvenmenin özellikle sosyal benlik saygısı ile de ilişkili olduğu dikkate alındığında gerçekçi ve yüksek düzeyde pozitif benlik saygısının, günlük faaliyetleri daha sosyal yollarla yapmayı etkilediği söylenebilir. Elde edilen bulgudan hareketle bu yargının tersi de düşünülebilir. Yani, günlük işleri işbirliği içinde yapmayı tercih etme diğerlerine daha çok güvenme sonucunu beraberinde getirebilir. Dolayısıyla eğitimciler öğrencilerin sosyal benlik saygılarını güçlendirici tutum ve davranışlar sergilemeli ve uygun etkinlikler sunmalıdırlar.

Son olarak, araştırmacıların bu çalışmada düşünme stilleri ile ilişkileri incelenen demografik ve psikososyal değişkenlere ek olarak, özellikle ölçmeye dayalı yeni araştırmalara yönelmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Amato, P., ve Ochiltree, G. (1986). Family resources and the development of child competence. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 47-56.
- Anderson, M., ve Hughes, H. (1989). Parenting attitudes and self-esteem of young children. *Journal of Genetic Psychology*, 150, 463-465.
- Balkıs, M. ve Işiker, B. G. (2005). The relationship between thinking styles and personality types. *International Journal of Social Behavior and Personality*, 33 3, 283-294.
- Bernardo, A. B. I.; Zhang, L. F., ve Callueng, C. M. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 2, 149-163.
- Buluş, M. (2001). Eğitimde Gözardı Edilen Bir Konu: Düşünme Stilleri. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 72, 2-7.
- Buluş, M. (2006). Assessment of Thinking Styles Inventory, Academic Achievement and Student Teachers' Characteristics, *Eğitim ve Bilim*, Ocak sayısı.
- Cano-Garcia, F., ve Hewitt Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20 4, 413-432.
- Cohen, D., Dibble, E., ve Grawe, J. (1977). Companion instrument for measuring childrens' competence and parental style. *Archives of Genetic Psychiatry*, 30, 805-815.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. *Eric Document*, p. 185.
- Duru, E. (2004). Düşünme Stilleri: Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve. *Eğitim Araştırmaları*, Sayı 15.
- Field, D. (1988). *Family Personalities*. Oregon: Harvest House Publishers.
- Gonzalez, A., Greenwood, G., ve WenHsu, J. (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting style. *College Student Journal*, 35 2, 182-193.
- Grigorenko, E. L., ve Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63 3, 295-312.
- Miller, A. (1987). Cognitive Styles: An integrated model. *Educational Psychology*, 7, 251-268.
- Neal, J. ve Frick-Horbury, D. (2001). The effects of parenting styles and childhood attachment patterns on intimate relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 28 3, 178-184.
- Olson, S. L., Bates, J. E., ve Bayles, K. (1990). Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 317-334.

- Pettit, G. S., Bates, J. E., ve Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A 7-year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908-923.
- Pianta, R., Nimetz, S., ve Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes on preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Reynolds, A. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Riding, R., ve Cheema, I. (1991). Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development, *Human Development*, 31, 197-224.
- Sternberg, R. J. (1994a). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality, in: R. J. STERNBERG and P. RUZGIS (Eds) *Intelligence and Personality*, 169-187. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1994b). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52 3, 36-40.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., ve Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16 2, 122-130.
- Sternberg, R. J., ve Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*, 6, 201-219.
- Sternberg, R. J., ve Wagner, R. K. (1992). Thinking Styles Inventory, Unpublished test. Yale University.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Third Edition, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Thompson, J. (2004). A Monte Carlo comparison of tests for the number of factors under alternative factor models. Ph D. University of California.
- Warash, B. G., ve Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education*, 121 3, 485-494.
- Yıldırım, A. (1997). Gender role influences on Turkish adolescents' self-identity. *Adolescence*, 3 22.
- Zhang, L. F. (1999). Further cross-cultural validation of the theory of mental self-government. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 133 2, 165-181.
- Zhang, L. F. (2000a). Are thinking styles and personality types related?. *Educational Psychology*, 20 3, 271-284.
- Zhang, L. F. (2000b). Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 29, 841-856.

- Zhang, L. F. (2001a). Thinking styles and personality types revisited. *Personality and Individual Differences*, 31 6, 883-894.
- Zhang, L. F. (2001b). Approaches and thinking styles in teaching. *The Journal of Psychology*, 135 5, 547-561.
- Zhang, L. F. (2001c). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology*, 36 2, 100-107.
- Zhang, L. F. (2001d). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities. *The Journal of Psychology*, 135 6, 621-637.
- Zhang, L. F. (2002a). Measuring thinking styles in addition to measuring personality traits?. *Personality and Individual Differences*, 33 3, 445-458.
- Zhang, L. F. (2002b). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 2, 179-195.
- Zhang, L. F. (2002c). Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22 3, 331-348.
- Zhang, L. F. (2002d). Thinking styles and the Big Five Personality traits. *Educational Psychology*, 22, 17-31.
- Zhang, L. F. (2002e). Thinking styles and modes of thinking: Implications for education and research. *The Journal of Psychology*, 136, 245-261.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions, *Journal of Psychology*, 137 6.
- Zhang, L. F., ve Huang, J. F. (2001). Thinking styles and the five-factor model of personality. *European Journal of Personality*, 15, 465-476.
- Zhang, L. F., ve Postiglione, G. A. (2001). Thinking styles, self-esteem, and socio-economic status. *Personality and Individual Differences*, 31 8, 1333-1346.
- Zhang, L. F., ve 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., ve Sternberg, R. J. (1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. *Educational Research Journal*, 13, 41-62.
- Zhang, L. F., ve Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese Populations. *Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 134 5, 469-490.
- Zhang, L. F., ve Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *International Journal of Psychology*, 37 1, 3-12.