

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ve Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesiⁱ

Nurseval Özbaşⁱⁱ, Şafak Uluçınar Sağırⁱⁱⁱ

Özet: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerini, kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerini ve bu yöntemlerin düşünme stilleri ile ilişkisini incelemektir. Çalışma 2012-2013 akademik yılında Amasya'da görev yapmakta olan 375 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler Stenberg-Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması geçerlik güvenilirlik çalışması Buluş (2006) tarafından yapılan Düşünme Stilleri Envanteri, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri anketi ile elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, düşünme stilleri envanterinden en yüksek puanları yasama, yürütme ve hiyerarşik düşünme stillerinden; en düşük puanları ise muhafazakâr, global ve lokal düşünme stillerinden almışlardır. Öğretmenlerin düşünme stilleri cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet branşına göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla çoktan seçmeli, kısa cevaplı açık uçlu ve boşluk doldurmalı soruları kullanmaktadır. En az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri ise günlük, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaçtır. Liberal ve muhafazakâr düşünme stillerinin hiçbir ölçme-değerlendirme yöntemi ile anlamlı ilişkisi bulunmazken diğer düşünme stilleri ile çeşitli yöntemlerin kullanımı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Düşünme stili, sınıf öğretmenleri, ölçme-değerlendirme yöntemleri

GİRİŞ

İnsan, düşünebilen tek varlıktır. Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şekli olarak tanımlanabilir (Özden 1997). Bireyler günlük hayatlarında sürekli düşünme eylemini gerçekleştirirler ve düşünme eyleminde bireylerin ne kadar iyi düşündükleri değil, nasıl düşündükleri önemlidir. Bu açıdan bakıldığında her bireyin kendine özgü özellikleri, nitelikleri vardır. Zevkleri, hobileri, yetenekleri, yaşam tarzları kişiye özel olduğu gibi kişilerin düşünme şekilleri, düşünme sonucu elde ettikleri ve çıkardıkları sonuçlar da birbirinden farklı olabilir. Bu bakımdan bireylerin düşünme eyleminde de stil sahibi olabileceği sonucuna varılmış ve “düşünme stili” kavramı ortaya çıkmıştır.

Düşünme stili, tercih edilen düşünme şeklidir ve sahip olduğumuz yetenekleri kullanma biçimimizle ilişkilidir (Stenberg 1997). Sünbül'e (2004) göre düşünme stili bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucunda sergilediği eğilimlerdir. Düşünme eyleminde stil kavramına ilişkin araştırmalar uzun yıllar öncesine dayanmaktadır (Epstein ve Kirkpatrick 1992; Epstein ve Teglası 1998; Klaycynski 1998; Akt.: Duru 2004:195). Alan yazı incelendiğinde düşünme stillerine ilişkin Epstein'in (1973, 1990, 1994) “Bilişsel Yaşantısal Benlik Kuramı”, Myer-Briggs'in “Düşünme Biçimi Sınıflaması Kuramı” ve Stenberg'in “Zihinsel Özerklik Teorisi” ne rastlanmaktadır. Bu

ⁱ Bu çalışma N. Özbaş (2013) yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

ⁱⁱ Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi. nurseval33@hotmail.com

ⁱⁱⁱ Doç.Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilköğretim Bölümü. safak.ulucinar@amasya.edu.tr

kuramlardan en çok, Stenberg'in "Zihinsel Özyönetim Teorisi" öne çıkmaktadır (Akt: Brownve Oakley 1997:95).

"Zihinsel Özyönetim Kuramı" bireylerin düşünme stillerini ifade eden, diğer stilleri içeren oldukça kapsamlı ve çok boyutlu bir modeldir. Kurama göre bireylerin kendilerine özgü düşünme stilleri vardır ve stiller zaman ve yaşam taleplerine göre değişebilir. Örneğin; proje tasarlarken monarşik düşünme stilini tercih eden bir birey, ders çalışırken hiyerarşik düşünme stilini tercih edebilir. Kısacası bireylerin içinde buldukları koşullar, onların kullanacağı düşünme stilini biçimlendirilebilir (Sternberg ve Zhang 2001; Sternberg 1988, 1990, 1994, 1997).

Zihinsel Özyönetim Kuramı'nda, kişinin kendini yönetme ve günlük etkinliklerini düzenlemede kullandığı çeşitli yolları vardır. Kişi, iş yapma biçimini ya da becerisini kullanma yolunu, yani düşünme stilini belirlerken, kendisi için en uygun ve rahat olanı tercih etme yoluna gider.

Düşünme stilleri kullanılma açısından incelendiğinde, her insanda bu stillerin farklılaştığı ve herhangi birinin daha baskın olduğu söylenebilir. Zihnin bu şekilde, benlik yönetimi için esnek olarak kullanımı, düşünme stillerinde çeşitliliği beraberinde getirmektedir (Buluş 2005; Duru 2004). Bu çeşitliliğe en fazla Zihinsel Özyönetim Kuramı'nda rastlanmaktadır (Sternberg 1990, 1994, 1997). Diğer kuramlar kişilik, aktivite veya biliş temelli yaklaşımları temel alırken, bu kuram tüm yaklaşımları içine alan ve diğer kuramları da kapsayan bir kuramdır. Nitekim Zihinsel Özyönetim Kuramı, İşlevler, Biçimler, Düzeyler, Kapsam ve Eğilimler adı altında beş kategori altında 13 düşünme stilinden oluşmaktadır.

Kişiler, Zihinsel Özyönetim Kuramı'nda gruplanan düşünme stillerinin birine veya birkaçına sahip olabilirler. Zaman ve ihtiyaçlar stilleri yönlendirici faktörlerdir. Kişilerin sahip olduğu düşünme stilleri zamanla, ihtiyaç anında değişip, gelişebilir, çeşitlenebilir veya gelişimsel olarak farklılaşabilir. Kişi, karşılaştığı problemler veya durumlarda farklı stillerin her birini belirli düzeyde veya sadece bir tanesini kullanabilir. Örneğin, soyut kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmayı anlatmak için gerekli olan stil ile önceliklere bağlı olarak yapılacak işlerin listelenmesi için gerekli olan stil aynı değildir. Kısacası kişilerin stillerden oluşan bir profilleri vardır ve koşullara göre değişkenlik gösterdiği için sahip olunan stillerin esnek olduğu söylenebilir (Sternberg 1997).

Zihinsel Özyönetim Kuramı'nın işlevler boyutunda; yasama, yürütme, yargı; biçimler boyutunda; hiyerarşik, monarşik, oligarşik, anarşik; düzeyler boyutunda; lokal, global; konu boyutunda; içsel, dışsal; eğilimler boyutunda; muhafazakâr ve liberal olmak üzere 5 boyut altında 13 düşünme stili vardır. 13 farklı düşünme stilinin her birinin kendine ait özellikleri vardır. Bu özellikler örneklerle beraber Tablo 1'de özetlemiştir.

Tablo 1. Düşünme Stilleri ve Özellikleri

Düşünme Stilleri	Düşünme Stillerinin Özellikleri	Örnekler
İŞLEVLER		
Yasama	Yaratmayı, formüllemeyi ve planlamayı severler.	İngilizce dersinde özgün hikaye yazmak, proje tasarlamak, özgün eserler çıkarmak.
Yürütme	Kurallara uymayı, talimatları takip etmeyi severler.	Coğrafya dersinde ülkelerin başkentini ezberlemek

Yargı	Farklı görüş ve düşünceleri değerlendirirler.	Öykü çözümlmek, deneyin doğru ve yanlış yerlerini değerlendirmek.
BİÇİMLER		
Monarşik	Zihinleri tek bir şeyle meşgul olur ve ona odaklanır.	Tek bir matematik projesiyle ilgilenmek.
Hiyerarşik	Birden fazla amaçla uğraşmayı severler. Sistemattiktirler.	Problem çözmeye sistemattik olmak.
Anarşik	Problemlere rastgele bir yaklaşım sergileyen, sistemlerden ve rehberlikten kaçınır.	İşe başlar ve bitiremeyebilirler. O işten o işe geçerler.
DÜZEYLER		
Global	Ayrıntılarla değil, genel ve soyut düşüncelerle uğraşır.	Sanat eserleri oluşturmayı severler.
Lokal	Detaylarla ve somut düşüncelerle uğraşır.	Sanatın detaylarını tarif edici ve birbirleriyle ilişkilerini tarif eden yazılar yazmayı severler.
KONULAR		
İçsel	Çalışmalarını tek başlarına yapmaktan hoşlanırlar.	Kendi kendilerine ders matematik çalışabilirler.
Dışsal	İşbirlikli çalışmaktan çok hoşlanırlar. Dışa dönüktürler.	Takım arkadaşlarıyla beraber proje yapmayı severler.
EĞİLİMLER		
Liberal	Yeni yöntemleri denemeyi sever. Yenilikçidirler.	Yeni öğrendiği bir çözüm yolunu problemlerde kullanır.
Muhafazakâr	Alışık oldukları yöntemleri kullanmayı severler.	Öğretmen merkezli sınıf ortamlarında çalışmayı severler.

(Sternberg 1994; Sternberg Zhang ve Grigorenko 2008; Fer 2005; Buluş 2005'ten yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Bireylerin günlük hayatına yön veren düşünme stilleri eğitim, öğretim ve öğrenmede de karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ve öğretimin en önemli faktörlerinden olan öğretmen ve öğrencilerin düşünme biçimleri önemli bir değişkendir. Çubukçu'nun (2004: 105) da belirttiği gibi bireyin kendi düşünme stiline farkında olması öğrenmeye olan sorumluluklarına katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan, öğrencilerin düşünme stillerinin bilinmesi verimi arttıracak gibi, öğretmenlerin de kendi kullandığı düşünme stiline farkında olması, az kullandığı düşünme stillerini zamanla fonksiyonel hale getirmesi düşünme stillerini eğitim-öğretimde göz önünde bulundurması ve stillerin değişkenlere göre nasıl şekillendiğini bilmesi, öğretim programlarının ona göre düzenlenerek daha etkili olmasını sağlar. Çünkü düşünme becerilerinin bilinip geliştirilmesi öğretmenlerin, öğretim teknik ve materyallerin seçiminde, değerlendirmede işlerini kolaylaştırır (Duman ve Çelik 2011; Palut 2003).

Eğitim-öğretimin en önemli etkinliklerinden olan ölçme-değerlendirme etkinlikleri çeşitli yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmektedir. Ölçme-değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir (Tekin 2004). Öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-becerileri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde alışlagelmiş ölçme-değerlendirme yöntemlerin yanı sıra yapılandırmacı yaklaşımın kazandırdığı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri de kullanılmaktadır. Sınıfta değişik ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanmanın öğrencilerin çeşitli özelliklerini ölçmede yalnızca en iyi yolu sağlamanın yanı sıra, aynı zamanda başarı motivasyonunu yükselttiği, daha fazla düşünme becerileri sağladığı ve sonuç olarak akademik performansı artırdığı ifade edilmektedir (Bahar vd. 2006). Bu bakımdan ölçme-değerlendirmede çeşitli yöntemlerin kullanılması önemli bir noktadır. Bu çeşitliliği sağlanmasında öğretmenlerin düşünme stillerinin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Amasya'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri dağılımı nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve lisans mezuniyet branşlarına göre düşünme stillerinde farklılaşma var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Araştırmacılar, kişiden kişiye farklılık gösteren düşünme stillerinin doğru yönlendirilir ve kullanılırsa kişinin bilgiyi daha hızlı alacağı, kullanacağı ve hafızada tutacağına inanmışlardır (Armstrong 2000; Çatalbaş 2006; Grigerenkon ve Sternberg 2007). Bu yüzden düşünme stillerinin öğrenme-öğretme ortamında işe koşulması, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerini tanımalarına yardım eder (Çubukçu 2004).

Öğrenci merkezli kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öncelikle öğretmenlerin kendi düşünme stillerini bilmeleri ve düşünme stillerinin birey açısından önemi kavramış olması gerekmektedir. Etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşmesi için öğretmenlerin düşünme stillerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Öğretmenlerin, kendi düşünme stillerine uygun olarak gerçekleştirdikleri öğretim, benlik yapılarına daha uygun olacağından etkili, verimli olabilir ve sonuç vermesi daha muhtemeldir (Oflar 2010). Bu bakımdan öğretmenlerin düşünme stilleri, uyguladıkları etkinlikleri, kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerini etkileyebilir, bunlar arasında ilişkiler olabilir. Nitekim Zhang (2008) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öğretim stilleri ile düşünme stilleri arasında ilişkiler olduğunu, Clarke, Wolman, Lesh ve Trocchio (2010) ise lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin düşünme stilleriyle öğretim ve öğrenme stilleri arasında farklılıklar olduğunu bulmuşlardır.

Literatür taraması yapıldığında düşünme stillerinin, etik algı, empati, akademik başarı, tutum, yaşam çatışması, problem çözme becerileri, öğretim yöntemleri gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Akbulut 2006; Balgalmış 2007; Baloğlu Yüksel ve Karadağ, 2010; Balgalmış ve Baloğlu 2010; Buluş 2005; Çatalbaş 2006; Dinçer 2009;

Duman ve Çelik 2011; Duru 2002; Mert 2003; Sternberg ve Zhang 2000, 2002, 2005; Zhang 2003, 2004, 2007; Zhang ve Huang 2001). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalara bakıldığında ise, düşünme stillerinin incelendiği, düşünme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntem-teknikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Duman ve Çelik 2011; Oflar 2010). Fakat sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleriyle kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntem-teknikleriyle ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntem-teknikleriyle ilişkisinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Amasya il merkezi ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden güz dönemi başında alan değişikliklerinden sonra merkez ve ilçelerde yaklaşık 1000 sınıf öğretmeni olduğu öğrenilmiştir. Araştırma örneğini ise ulaşılan 375 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2011: 98), $\alpha=0.05$ güven aralığında 1000 kişilik evren için 278 kişilik örneklem büyüklüğünü yeterli görmektedir. Buna dayanarak ulaşılan öğretmen sayısının evreni temsil ettiği düşünülmektedir. Örneklemi 221'i (%58,9) kadın, 154'ü (%41,1) erkek; mesleki kıdemleri bakımından ise 1-10 yıl arası 81 kişi (%36,6), 11-20 yıl arası 73 kişi (%33,1) 21 yıl ve üzeri toplam 67 (%28,3) kişi oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelinde, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemek amaçlanır (Karasar 2005).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak hazırlanan form; kişisel bilgiler, Düşünme Stilleri Ölçeği ve kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini belirlemeye yönelik hazırlanan soruları içeren üç bölümden oluşmaktadır. Sternberg ve Wagner tarafından (1992) geliştirilen Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Zihinsel Özyönetim Kuramı doğrultusunda, beş temel boyut altında, 13 alt ölçekten oluşmaktadır. Toplam 104 maddeden oluşan bu test, Buluş (2006) yılında yaptığı geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda 65 maddeye indirgenmiş ve cronbach alfa değerleri 0,81 ile 0,66 (anarşik)- 0,93 (monarşik) arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler; Hiç Uygun Değil (1), Çok Uygun Değil (2), Biraz Uygun (3), Oldukça Uygun (4), Uygun (5), Çok Uygun (6), Tamamen Uygun (7) biçiminde yedili likert tipinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Böylece ölçekte her bir alt boyutunda 5 madde yer almakta ve puan aralığı 5 ile 35 arasında değişmektedir. Ölçeğe göre, kişi yüksek puan alınan alt boyuttaki düşünme stilini tercih etmektedir (Fer 2005).

2005 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan öğretim programları uygulanmaktadır. Yapılandırmacı programlarda öğretimin öğrenci merkezli olmasına, öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde gelenekselin yanında alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Sınıflarda bu öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini bildikleri, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından hangi oranda yararlandıklarını belirlemek amacıyla sıralama türünde bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçme değerlendirme kitapları incelenerek yöntemler belirlenmiştir (Çepni vd. 2007; Erkuş 2006).

Hazırlanan formla ilgili uzman görüşü alınmış, bazı yöntemler eklenip bazıları çıkartılmıştır. Öğretmenlerden belirlenen Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini kullanım sıklığına göre 1'den 10'a kadar sıralamaları, hiç kullanmadıklarını ise boş bırakmaları istenmiştir. Ölçekte yer alan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri belirlenirken öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda uygulanan ve geleneksel olarak adlandırabileceğimiz yöntemlerle, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile öğretim programlarına giren alternatif yöntemlere eşit oranda yer verilmiştir. Böylece kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra Amasya il merkezi ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Bu süreçte, araştırmacı tarafından örneklem grubuna araştırmanın amacı açıklanmış, sonra anket formları dağıtılarak cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama işlemi yaklaşık üç aylık bir sürede tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

İstatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Betimsel analiz (frekans, yüzde, standart sapma), ilişkili örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. t-testi ve ANOVA varsayımları arasında yer alan verilerin normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ve Q-Q plot grafikleriyle kontrol edilmiş, verilerin parametrik testlere uygunluğu görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmanın ilk problemi sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin dağılımının belirlenmesidir. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin belirlemek amacıyla, Düşünme Stili Envanterinden aldıkları puanlar stillerin alt boyutlarında ve toplamda hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarda ve Toplamda Betimsel Analizi Sonuçları

Düşünme stili	N	\bar{x}	s
Yasama	375	25,87	5,44
Yürütme	375	26,00	5,54
Yargı	375	25,48	5,39
Monarşik	375	22,63	5,17
Hiyerarşik	375	26,82	5,28
Oligarşik	375	22,14	5,83
Anarşik	375	22,85	5,47
Global	375	20,52	6,08
Lokal	375	20,28	5,88
İçsel	375	21,06	6,04
Dışsal	375	23,07	5,27
Liberal	375	24,62	5,55
Muhafazakâr	375	17,54	6,77
Toplam düşünme stili	375	298,94	44,78

Sınıf öğretmenlerinin düşünme stili envanterinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde; öğretmenlerin birçok işi öncelik sırasına göre belirleyip yapan hiyerarşik (\bar{x} =26,32); kuralları izlemeyi seven yürütme (\bar{x} = 26,00) ve kendileri karar vermeyi seven yasama (\bar{x} = 25,87) düşünme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra en geleneksel

yöntemlerle işleri yapan Muhafazakâr ($\bar{x} = 17,54$); somut problemlerden hoşlanan lokal ($\bar{x} = 20,28$); bütüne odaklanan global ($\bar{x} = 20,52$) düşünme stillerini en az tercih ettikleri görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre düşünme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Düşünme Stillerinin Değişimi t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kadın	221	296,55	1,24	1,24	373	0,21
Erkek	154	302,37	1,22			

Tablo 3 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin düşünme stili toplam puan ortalamaları arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır ($t_{373} = -1,24$; $p > 0,05$). Düşünme stillerinin alt boyutları incelendiğinde cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Ortalamalara bakıldığında farklılık bulunan düşünme stillerinin monarşik, lokal ve muhafazakâr stiller olduğu; erkeklerin kadınlara göre daha fazla bu stilleri kullandıkları bulunmuştur. Monarşik düşünme stili için ortalamalar erkek $\bar{x} = 23,37$ ve kadın $\bar{x} = 22,12$; lokal düşünme stili için ortalamalar erkek $\bar{x} = 21,30$ ve kadın $\bar{x} = 19,57$; muhafazakâr düşünme stili için ortalamalar erkek $\bar{x} = 18,46$ ve kadın $\bar{x} = 16,90$ olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu olma veya farklı branştan mezun olma durumlarına göre düşünme stillerinin değişimi ilişkisiz örneklem t-test ile incelenmiş sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Lisans Mezuniyet Branşına Göre Düşünme Stillerinin Değişimi t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Sınıf Öğretmenliği	263	297,93	0,665	0,665	373	0,506
Diğer	112	301,30	0,694			

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni ve lisans eğitiminden mezuniyet branşları sınıf öğretmenliğinden farklı (Biyoloji, Kimya, Türkçe) olup da sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($t_{373} = 0,665$; $p > 0,05$). Fakat düşünme stillerinin alt boyutları incelendiğinde muhafazakâr düşünme stilinde sınıf öğretmenliği mezunlarının ortalamasının $\bar{x} = 18,03$, diğer branşların ortalamasının ise $\bar{x} = 16,83$ olduğu; sınıf öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık varlığı tespit edilmiştir ($t_{373} = 2,17$; $p = 0,03 < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre düşünme stillerinin değişimi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş, sonuçları Tablo 5.a ve 5.b'de verilmiştir.

Tablo 5.a. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Düşünme Stili Puanların Betimsel İstatistikleri

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	ss
1-5	97	294,64	43,60
6-10	79	301,81	43,01
11-15	69	303,98	41,90
16-20	42	299,23	53,41
21-25	45	299,88	41,03
26-30	24	289,75	54,32
31 ve üzeri	19	299,94	46,30
Toplam	375	298,94	44,70

Tablo 5.b. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Düşünme Stili Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	6267,62	6	1044,603	0,51	0,79
Gruplar içi	743914,204	368	2021, 506		
Toplam	750181,824	374			

Öğretmenlerin düşünme stillerinin mesleki kıdemlerine göre nasıl değiştiğini analiz etmek için, öğretmenlerin mesleki kıdemleri yedi kategoride gruplandırılmıştır. 11-15 yıllık öğretmenlerin ortalaması en yüksekken (\bar{X} = 303,98), 26-30 yıllık öğretmenlerin ortalaması en düşüktür (\bar{X} = 289,75). ANOVA sonuçlarından öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre düşünme stilleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($F_{6-368}=0,51$; $p>0,05$). Mesleki kıdemlerini alt boyutlarda incelediğimizde ise yürütme düşünme stilinde 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip (\bar{X} = 27,59) olanlarda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($F_{6-368}=2,47$; $p=0,02>0,05$).

Araştırmada ikinci problem olan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerini belirlemek amacıyla öğretmenlerden kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sırasına göre en az 1 en fazla 10 olacak şekilde sıralamaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler kullanım sırasına göre her bir yöntemi numaralandırmıştır. Öğretmenler hiç kullanmadıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerini ise boş bırakmışlardır. Elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemi Tercihlerinin Dağılımı

Ö.-d. Yönt.	Cevapsız	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
K.c.s.	53	22	14	11	19	33	27	35	50	43	68
D.ö.	72	18	29	26	31	41	45	42	33	21	17
B.d.	25	13	18	25	30	30	37	49	64	48	36
Ç.s.	24	17	8	17	21	23	24	23	50	69	99
G.	115	67	42	33	17	34	17	19	18	4	9
Y.g.	170	51	31	28	22	19	16	18	14	2	4
P.	55	34	23	35	33	38	39	37	32	29	20
B.a	35	20	32	37	41	56	41	38	36	20	19
Prt.	95	39	28	18	24	36	34	24	36	18	23
E.t.	46	14	14	20	22	37	32	63	63	40	24
M.	103	57	35	30	23	34	23	25	22	12	11
K.i.	70	24	18	25	36	41	36	33	48	24	20
U.c.	74	58	33	29	31	30	28	32	24	20	16
T.d.a.	134	58	24	29	19	36	17	12	11	15	10

(Ö.-d. Yönt.: Ölçme değerlendirme yöntemleri K.c.s: Kısa cevaplı açık uçlu sorular; D.ö: Derecelendirme ölçeği ; B.d: Boşluk doldurma soruları; G: günlük; Ç.s: Çoktan seçmeli sorular; Y.g: Yapılandırılmış grid; P: Proje; B: Bulmaca; Prt.: Portfolyo; E.t: Eşleştirmeli test; M.: Mülakat; K.i: Kelime ilişkilendirme; U.c: Uzun cevaplı açık uçlu sorular; T.d: Tanılayıcı dallanmış ağaç)

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerinin çoktan seçmeli sorular (10. Sıra olarak n=99 ve 9. Sıra olarak n=49), boşluk doldurma (8. Sırada n=64) ve eşleştirme soruları (7. Sırada n=63) olduğu görülmektedir. Tablo 6'da dikkati çeken bir durum ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, mülakat, bulmaca ve günlüğü hiç kullanmadığı veya çok az kullandığıdır.

Öğretmenlerin düşünme stillerini alt grup ortalamalarına göre sınıflandırmak için grup ortalaması ve ortalamanın üzerinde olanlar seçilmiştir. Yöntemleri kullanım sıklıkları yeniden kodlanarak en az kullanılan ve cevapsız olarak bırakılanlar (cevapsız-1-2-3) 1.sıra, orta düzeyde kullanılanlar (4-5-6-7) 2.sıra, en fazla kullanılanlar (8-9-10) 3.sıra olarak gruplandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre öğretmenlerin her düşünme stilinde en fazla tercih ettikleri ölçme değerlendirme yöntemine ait frekanslar belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir

Tablo 7' de düşünme stillerine göre ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanım frekansları incelendiğinde, bütün düşünme stillerinin öncelikli olarak çoktan seçmeli soruları, daha sonra ise kısa cevaplı açık uçlu soruları ve boşluk doldurmalı soruları tercih ettikleri görülmektedir. Yine bütün düşünme stillerinin ortak olarak az kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri; yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stillere Göre Ölçme-Değerlendirme Yöntemi Tercihlerinin Dağılımları

		Ks	Dö	Bd	G	Çs	Yg	P	B	Pt	Et	M	Ki	Uc	Tda
Yasama	N	206	206	206	206	206	206	206	206	206	206	206	206	206	206
	f	91	41	86	17	121	11	40	41	45	79	24	55	36	17
Yürütme	N	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210
	f	98	42	86	13	123	10	49	45	48	76	23	46	40	21
Yargı	N	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195
	f	87	36	75	15	109	10	47	38	46	66	18	44	35	18
Monarşik	N	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172
	f	88	40	75	14	120	14	43	42	40	66	23	44	34	17
Hiyerarşik	N	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194
	f	89	39	80	15	116	9	44	41	46	67	18	52	33	16
Oligarşik	N	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177
	f	68	39	67	15	97	15	39	44	33	64	23	50	30	17
Anarşik	N	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205
	f	77	37	78	17	115	15	52	39	46	72	23	52	33	16
Global	N	189	189	189	189	189	189	189	189	189	189	189	189	189	189
	f	76	33	64	16	113	15	44	38	39	62	18	45	28	14
Lokal	N	167	167	167	167	167	167	167	167	167	167	167	167	167	167
	f	66	28	59	11	96	13	40	34	37	61	21	37	28	9
İçsel	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
	f	72	30	71	12	105	15	48	29	42	66	24	44	27	16
Dışsal	N	171	171	171	171	171	171	171	171	171	171	171	171	171	171
	f	62	30	59	13	98	10	39	34	41	57	19	35	26	16
Liberal	N	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208
	f	84	36	72	16	117	10	48	40	46	68	21	44	38	14
Muhafazakâr	N	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175

	f	65	38	63	15	97	12	42	41	38	56	26	41	24	18
--	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Öğretmenlerin tercih ettikleri düşünme stilleri ile kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişki kıkare analizi incelenmiştir. Yasama, anarşik, liberal, muhafazakâr düşünme stilleri ile ölçme değerlendirme yöntemi tercihleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Aralarında anlamlı ilişki bulunan düşünme stili ile ölçme-değerlendirme yöntemlerine ait kıkare ve p değerleri Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. Düşünme Stili Alt Boyutları İle Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı Arasındaki İlişkiye Ait Kıkare Analizi Sonuçları

D.S./ Ö-D.Y.	Günlük	Bulmaca	Mülakat	Uzun c.a.u.s.	Kısa c.a.u.s	Eşleştirmeli testler
Yürütme	$X^2_{(18)}=30,451$ $p=0,033$	$X^2_{(18)}=33,666$ $p=0,014$				
Yargı			$X^2_{(18)}=35,410$ $p=0,008$			
Monarşik	$X^2_{(24)}=45,633$ $p=0,005$					
Hiyerarşik				$X^2_{(16)}=27,508$ $p=0,036$		
Oligarşik					$X^2_{(24)}=41,641$ $p=0,014$	
Global			$X^2_{(28)}=44,775$ $p=0,023$	$X^2_{(28)}=45,697$ $p=0,019$		
Lokal		$X^2_{(28)}=43,023$ $p=0,035$				
İçsel		$X^2_{(26)}=41,371$ $p=0,028$				
Dışsal						$X^2_{(22)}=42,853$ $p=0,005$

TARTIŞMA VE SONUÇ

Amasya ilinde 2012-2013 akademik yılında görev yapan 375 sınıf öğretmeninin düşünme stili envanterinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puanları, hiyerarşik ($\bar{x}=26,32$); yürütme ($\bar{x}=26,00$); yasama ($\bar{x}=25,87$) düşünme stilinden alırken, muhafazakâr ($\bar{x}=17,54$); lokal ($\bar{x}=20,28$); global ($\bar{x}=20,52$) düşünme stillerinden ise diğer stillere oranla düşük puan aldıkları görülmüştür. Sonuçlar Balgamış ve Baloğlu (2005), Buluş (2005), Çubukçu (2004), Dinçer (2009), Fer (2005), Duman ve Çelik'in (2011) bulgularıyla paralellik gösterirken, bu araştırmada, öğretmenlerin işleri planlı, belirli bir sıra ve kurallar doğrultusunda, yaratıcı bir tavırla yaptıkları, geleneksel anlayıştan uzaklaştıkları, soyut ve ayrıntılı işlerle uğraşmaktan hoşlanmadıkları ortaya çıkmaktadır.

Bu durum öğretmenlerimizin fikir üreten, yenilikleri seven ve zamanı etkili kullanan bireyler olduğunun göstergesi olabilir. Sternberg (1997)'e göre yaratıcılık temelli olan yasama, hiyerarşik ve yargı düşünme stillerine öğretmenlerin sahip olması günümüz eğitim sisteminin gerekliliklerine uygunluk göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerinde ise öğretmenlerin düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($t_{373}=-1,24$; $p>0,05$). Sternberg (1997), Grigorenko ve Sternberg (1997), Zhang (2002) ve Çubukçu (2004)'ün araştırmalarında da cinsiyete göre

düşünme stillerinde anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda düşünme stillerinde bireysel farklılıklar söz konusu olsa da cinsiyet bu farklılıklar arasında gösterilemez (Çubukçu 2004). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri, lisans mezuniyet branşları bakımından farklılık göstermemektedir ($t_{373} = 0,665$; $p > 0,05$). Fakat stillerin alt boyutlarında branşta muhafazakâr düşünme stilinde ($p = 0,03 < 0,05$), sınıf öğretmenlerinin lehine ($\bar{x} = 18,03$) anlamlı bir farklılık vardır. Bu durumda sınıf öğretmenliği mezunlarının diğer branş mezunlarına oranla daha fazla alışlagelmiş geleneksel metodları kullandığı, yeniliklere daha az açık oldukları yorumu yapılabilir. Mesleki kıdeme göre düşünme stillerinde anlamlı bir farklılaşma bulunamazken ($F_{6-368} = 0,51$; $p > 0,05$), alt boyutlardan yürütme düşünme stilinde 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların lehine ($\bar{x} = 27,59$) anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu durum Oflar (2010)'ın bulguları ile örtüşmektedir. Bu sonuçla sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi artsa bile düşünme stillerinde herhangi bir farklılaşma olmadığı, mesleki kıdemin düşünme stilleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok çoktan seçmeli, kısa cevaplı açık uçlu ve boşluk doldurmalı soruları tercih ettikleri, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dalanmış ağaç, bulmaca ve mülakatın ise en az kullandıkları yöntemler oldukları belirlenmiştir. Çoktan seçmeli, kısa cevaplı açık uçlu, boşluk doldurmalı sorular geleneksel ve alışılmış ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındadır (Pullu 2008; Özçelik 2011). Bal (2009), Çakan (2004), Güven (2001), Güven ve Eskitürk (2007) ve Özsevgeç, Çepni ve Demircioğlu (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıkları belirtilmiştir. Diğer yandan az kullanılan yöntemler, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleridir. Bu yüzden Güven ve Eskitürk (2007) ve Pullu (2008)'nun çalışmalarında da ortaya konulduğu gibi, öğretmenlerin bu yöntemleri bilmemesi, hazırlanma, uygulama veya puanlama kısmında sorun yaşamaları az kullanmalarının sebebi olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerine göre kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerinin frekanslarına bakıldığında çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ve kısa cevaplı açık uçlu sorular bütün düşünme stilleri tarafından çok; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve bulmacanın ise az kullanıldığı bulunmuştur. Yürütme d.s. ile günlük ve bulmaca; yargı d.s. ile mülakat; monarşik d.s. ile günlük, hiyerarşik d.s. ile uzun cevaplı açık uçlu sorular, oligarşik d.s. ile kısa cevaplı açık uçlu sorular; global d.s. ile mülakat ve uzun cevaplı açık uçlu sorular; lokal d.s. ve içsel d.s. ile mülakat ve dışsal d.s. ile eşleştirmeli soruların kullanımı arasında kıkare testine göre anlamlı ilişki bulunsa da öğretmenlerin en çok ve en az kullanıldıkları yöntemler benzerdir. Alışlagelmiş geleneksel yöntemlerin kullanımı düşünme stiline bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Farklı düşünme stiline sahip olan bireyler aynı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmakta; dolayısıyla stillerin çoğunluğu ile yöntemler arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Düşünme stilleri incelendiğinde bir öğretmenin sadece bir düşünme stiline sahip olduğunu söylememiz oldukça zordur. Düşünme farklı durumlar için farklı süreçlerin gerçekleştiği bir olarak ele alırsa öğretmenlerin baskın oldukları tek bir düşünme stili yerine stil profillerinden bahsetmemiz uygundur (Sternberg 1997). Bireyler belirli durumlarda kendilerine uygun olan stilleri seçerler. Örneğin etkinlikler düzenlerken liberal düşünme stilini tercih eden bir öğretmen, kendisi ders çalışırken muhafazakâr düşünme stilini tercih edebilir. Kısacası kişiler belirli bir düşünme stiline bağlı değildir. Farklı durum ve görevlerde stiller değişebilir (Buluş 2005). Bu yüzden örnekleme oluşturan öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut ortalamaları dikkate alınarak incelendiğinde (Tablo 7) 206 kişinin yasama, 210 kişinin yürütme, 205 kişinin anarşik ve 208 kişinin liberal düşünme stillerine sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin düşünme stillerine göre ilk sıralarda tercih ettikleri ölçme-değerlendirme araçlarında ise kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli testler yer almaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlere lisans eğitiminde veya hizmet içi eğitimlerle düşünme stilleriyle ilgili eğitim verilerek, kendi düşünme stillerini tanımaları, geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenler düşünme stillerinin farkına vararak, kullanacağı etkinlikleri bu stillere göre hazırlamalıdır.
- Öğretmenler alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini kullanmaya daha fazla teşvik edilmelidir. Bu konu hakkında hizmet içi eğitimler verilerek, bu yöntemlere ilişkin örnek uygulamalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- AKBULUT Efe (2006). "Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi", Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Denizli.
- ARMSTRONG Steven J. (2000). "The Influence of Individual Cognitive Style On Performance In Management Education", Educational Psychology, V. 20, N. 3, p. 323-339.
- BAL Pınar (2008). "Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, V. 17, N. 1, p. 53-68.
- BALGALMIŞ Esra (2007). Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- BALGAMIŞ Esra ve BALOĞLU M. (2005). "Lise Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki", XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi s.28-30.
- BALOĞLU Nuri, YÜKSEL Sedat ve KARADAĞ Engin (2010). "İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Düşünme Stilleri Ve Yaşam Çatışması", Kuramsal Eğitim Bilim, C. 3, S. 2, p. 83-99.
- BALGAMIŞ Esra ve BALOĞLU Mustafa (2010). "Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Açısından Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 38, s. 01-10.
- BAHAR Mehmet, NARTGÜN Zekeriya, DURMUŞ Soner ve BIÇAK Bayram (2006). Geleneksel-Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BROWN Richard J. & OAKLEY David A. (1997). "Hypnosis and Cognitive-Experiential Self-Theory: A New Conceptualization for Hypnosis?", Contemporary Hypnosis, V. 14, N. 2, s. 94-99.
- BULUŞ Mustafa (2005). "İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi", Ege Eğitim Dergisi, C. 1, S. 6, s. 1-24.
- ÇAKAN Mehtap (2004). "Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri İlk ve Ortaöğretim", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 37, S. 2, s. 99-114.

- ÇATALBAŞ Ersin (2006). Lise Öğrencilerinin Düşünme Stilllerinin Akademik Başarı ve Ders Tutumları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÇUBUKÇU Zühal (2004). "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilllerinin Belirlenmesi", Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, C. 5, S. 2, s. 87-106.
- DİNÇER Beste (2009). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profiline Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- DUMAN Bilal ve ÇELİK Özkan (2011). "İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri İle Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişki", İlköğretim Online, C. 10, S. 2, s. 785-797.
- DURU Erdinç (2002). Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DURU Erdinç (2004). "Düşünme Stilleri: Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve", Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research), S. 14, s. 171-186.
- ERKUŞ Adnan (2006). Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme Kavramlar ve Uygulamalar, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- FER Seval (2005). "Aday Öğretmenlerin Düşünme Stilleri Nedir?", XIV: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özet Kitabı. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- GÜVEN Semra (2001). "Sınıf öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi". X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı s. 413-423, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.
- GÜVEN Bülent ve ESKİTÜRK M. (2007). Sınıf "Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler". E. Erginer (Edt.), XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, S.3, s. 504-511, Ankara: Detay Yayıncılık.
- KARASAR Niyazi (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, (15. Basım), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- MERT İbrahim Sani (2003). Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- OFLAR Yakup (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim dalı, Bolu.
- ÖZÇELİK Ayhan (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıkları ve Karşılaştıkları Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- ÖZDEN Yüksel (1997). Öğrenme ve Öğretme, Ankara: PegemA Yayınları.
- ÖZSEVGİ Tuncay, ÇEPNİ Salih ve DEMİRCİOĞLU Gökhan (2004). Fen Bilgisi Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Okur-Yazarlık Düzeyleri, VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- PALUT Birsen (2003). İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel Ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stillерinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- PULLU Serkan (2008). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- STERNBERG Robert J. (1988). *The Triarchicmind: A new Theory Of Human Intelligence*, New York: Viking
- STERNBERG Robert J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance, *Phi Delta Kappan*, N. 71, p. 366-371.
- STERNBERG Robert J. (1994). "Allowing For Thinking Styles", *Educational Leadership*, V. 52, N. 3, p. 36- 40.
- STERNBERG Robert J. (1997). *Thinking Style*, New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG Robert J. & WAGNER Richard K. (1992). *Thinking Styles Inventory: Unpublished Test*. New Haven, CT: Yale University.
- STERNBERG Robert J. & GRIGORENKO Elena L. (1997). "Are Cognitive Styles Still in Style?" *American Psychologist*, N. 52, p. 700-712.
- STERNBERG Robert J. & ZHANG Li Fang (2001). *Thinking Styles Across Cultures: Their Relationships With Student Learning. Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 197-225.
- SÜNBUİL Ali Murat (2004). "Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C. 29, S. 132, s. 25-42.
- TEKİN Halil (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- ZHANG Li Fang (2002). "Thinking Styles: Their Relationship With Modes Of Thinking And Academic Perfomance", *Educational Psychology*, V. 22, N. 3, p. 331-348.
- ZHANG Li Fang (2003). "Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions, *The Journal of Psychology*", V. 137, p., 517-544.
- ZHANG Li Fang (2004). "Revisiting The Predictive Power Of Thinking Styles For Academic Performance", *The Journal Of Psychology*, N. 138, p. 351-370.
- ZHANG Li Fang (2007). "Intellectual Styles And Academic Achievement Among Senior Secondary School Students in Rural China", *Educational Psychology*, V. 27, N. 5, p. 675-692.
- ZHANG Li Fang & HUANG Jiafen Adrian. (2001). "Thinking Styles And the Five-Factor Model Of Personality", *European Journal of Personality*, N. 15, p.465-476.
- ZHANG Li Fang & STERNBERG Robert J. (2000). "Are Learning Approaches And Thinking Styles Related? A Study In Two Chinese Populations", *The Journal of Psychology*, V. 134, N. 5, p. 469-489.
- ZHANG Li Fang & STERNBERG Robert J. (2002). "Thinking Styles and Teachers' Characteristics", *International Journal of Psychology*, V. 37, N. 1, p. 3-12.
- ZHANG Li Fang & STERNBERG Robert J. (2005). "Styles Of Thinking As a Basis Of Differentiated Instruction", *Theory Into Practice*, V. 44, N. 3, p. 245 -253.

The Investigation of Relationship between Elementary School Teachers' Thinking Styles and Assessment-Evaluation Methods

Nurseval Özbaş^{iv}, Şafak Uluçınar Sağır^v

The aim of this study is to examine elementary class teachers' thinking styles, assessment and evaluation methods they use and to determine the correlation between these methods and thinking styles. The study has been conducted in 2012-2013 academic year on 375 class teachers who work in Amasya. The correlational survey method was used in this study. The data have been collected with Thinking Styles Scale which was developed by Stanberg-Wagner (1992) and whose validity and reliability studies were conducted by Buluş (2006) and personal data form and assessment-evaluation methods inventory which developed by researchers. The results gathered from the thinking styles scale indicate that the class teachers get the highest scores from executive, legislative and hierarchic thinking styles, and they get the lowest scores from conservative, global and local thinking styles. A significant difference has not been detected in thinking styles in terms of gender, seniority and branch. Moreover, the class teachers tend to use multiple-choice, short-answer, open ended and gap filling questions. The ones at least or never used were identified as being diary, structured grid and diagnostic branched tree. While there is not any significant relation between these assessment -evaluation methods and liberal and conservative thinking styles, there is meaningful relation between other thinking styles and various assessment-evaluation methods.

Extended Abstract: Having their own qualities in daily life, people may also have their own thinking forms in the act of thinking, so the concept of "thinking style" has emerged. Thinking style is the preferred form of thinking and the manner of the use of abilities we have. There are many researches related to "Thinking Style" concept in the literature and thinking style are explained in "Cognitive Experiential Self Theory" of Epstein and Myer-Briggs' "Thinking Manner Classification Theory", "Intellectual Autonomy Theory" of Stenberg.

"Intellectual Autonomy Theory" is a comprehensive and multi-dimensional model that expresses the thinking styles of the individuals and includes other styles. The theory consists of 13 thinking styles under the category names of Functions, Manners, Levels, the Scope and Trends. Functions include Execution, Jurisdiction, and Legislation. Under the category Manners, four subcategories exist namely; Hierarchic, Oligarchic, Monarchic, and Anarchic. The third category Levels includes Global and Local subcategories, the fourth category Scope has Internal and External subcategories, and finally the Trends category includes Liberal and Conservative subcategories. According to this theory individuals have their own thinking styles and these styles can change according to the time and they are shaped by the conditions. People may have not only one thinking style but may have several thinking styles. For example the styles they use while studying and doing daily life affairs may differ. In short, people do not have a certain style; they have a profile consisting of styles.

Thinking styles which shape the daily routines of the individuals also have a striking role in individuals' educational lives. Knowing the thinking styles of the individuals will inevitably increase the effectiveness of the teaching process and if the teachers are aware of the thinking styles of both their students and their own they can produce and plan the activities accordingly. Knowledge and development of the thinking abilities may affect teachers' choice of teaching and assessment-evaluation methods they use. Therefore, in this study, teachers'

^{iv} Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi. nurseval33@hotmail.com

^v Doç.Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilköğretim Bölümü. safak.ulucinar@amasya.edu.tr

thinking styles, the assessment- evaluation methods they use and the relationship between these two variables are investigated.

This research is conducted in 2012-2013 academic year on 375 elementary class teachers who work in Amasya. The correlational survey method is used. The data is gathered by using the thinking styles scale developed by Stenberg and Wagner (1992), whose validity and reliability studies were conducted by Buluş (2006), personel data form and and an inventory developed by the researcher for determining the assessment-evaluation methods.

The data gathered by the thinking styles scale suggest that teachers get the highest scores from the hierarchic ($\bar{x}=26,82$), execution($\bar{x}=26,00$), and legislation ($\bar{x}=25,87$) thinking styles and they get lower scores from the conservative ($\bar{x}=17,54$), local ($\bar{x}=20,28$), and global ($\bar{x}=20,52$) thinking styles. It has been revealed that teachers work in a plan, a certain order and a creative manner, and in accordance with the rules, they avoid traditional understanding and they do not like dealing with abstract and detailed works. It has been found out that teachers' thinking styles do not differ according to the gender ($t_{373}=-1,24$; $p>0,05$). Teachers' thinking styles also don't differ according to their branches ($t_{373}=-0,665$; $p>0,05$) and seniorities ($F_{6-368}=0,51$; $p=0,79>0,05$). These findings support the literature.

When we examine the assessment-evaluation methods that class teachers use, it is seen that they generally prefer to use multiple choice, short answer open ended and gap filling questions. These methods are traditional. This result is in parallel with the related literature. Among the alternative assessment- evaluation methods, structured grid, diagnostic branched tree, puzzle and interview have been found to be the less used methods. The studies of Güven and Eskitürk (2007) and Pullu (2008) indicate that teachers may not know these alternative methods and may have some problems in the process of preparing, implementing or scoring and therefore, they don't prefer to use them.

When the assessment-evaluation methods the class teachers use are examined according to the thinking styles it has been found out that multiple choice, gap filling and short answer open ended questions are mostly used by all the thinking styles, and diagnostic branched tree and puzzle are underused. The levels of assessment-evaluation methods use have not varied according to thinking style. Although the individuals may have different thinking styles they prefer to use similar methods predominantly.

Different studies may be conducted on the importance of thinking styles and how they can be developed for teachers. Alternative assessment-evaluation methods can be introduced to teachers as an in-service teacher training program and they can be encouraged to use these techniques.

Keywords: Thinking styles, elementary class teacher, assessment-evaluation methods.

