



# INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ  
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 3, Sayı: 6, Mart 2016, s. 136-149

Derya KAVGAOĞLU<sup>1</sup>, Sertel ALTUN<sup>2</sup>

## ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNME STİLLERİNİN BRANŞA VE CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ

### Özet

Araştırma, öğrenme-öğretme süreçlerini doğrudan etkilediği düşüncesinden hareketle öğretmenlerin düşünme stillerini merkeze almış bu düşünme stillerinin branşa ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Elverişli örneklem tercih edilmiş, çalışma grubunu İstanbul ve Çanakkale genelinde ulaşılabilen 142 ortaöğretim öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin %63'ünü bayanlar, %37'sini erkekler oluştururken bu öğretmenlerin branşlara göre dağılımı %32 sayısal, %47 sözel, %21 dil şeklindedir. Araştırmanın verileri Sternberg-Wagner tarafından geliştirilen ve Sünbül tarafından revize edilen 'Düşünme Stilleri Ölçeği' ile toplanmıştır. Verilerin analizi için ilişkisiz örneklerde t testi ve ANOVA tekniği uygulanmış, grup ortalamalarının karşılaştırılmasında çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferonni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sözel branşlardaki öğretmenlerin baskın olarak aşamalı düşünme stilini kullandığı, bayan öğretmenlerin baskın düşünme stillerinin de kuralcı düşünme olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Düşünme stilleri, branş, cinsiyet.

## EXAMINATION OF TEACHERS' THINKING STYLE ACCORDING TO THEIR BRANCH AND GENDER

### Abstract

The Research has focused on the teachers' thinking style by basing the thought that it effects the periods of learning-teaching directly, and it has aimed to determine how thinking styles differs according to branch and gender. General Screening Model has been used at this Research. Convenient samples have been preferred and the working group has been gathered from 142 secondary school teachers that could be reached from Istanbul and Çanakkale cities. The teachers in the working group consist of 63% women, 37% men and the distribution of these teachers according to their branches are as 32% maths, 47% verbal, 21% language. The data of the research have been collected by "Thinking Styles Scale" which was developed by Sternberg-Wagner and revised by Sünbül. For the analysis of the data at unrelated samples t test and ANOVA method have been used and for the comparison of group averages, Bonferonni which is one of the multiple comparison tests was used. As a result of this research, it shows that the teachers at verbal branches use dominantly gradual thinking style and the women teachers' dominant thinking style is rule based thinking.

**Keywords:** Thinking styles, branch, gender.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, deryakus@hotmail.com

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, saltin@yildiz.edu.tr

## GİRİŞ

Okulsuz eğitim ve binasız okul düşüncelerinin henüz yaygın kabul görmediği günümüzde, öğrenme süreçlerine hakim rol hala öğretmene aittir. Özellikle devlet okullarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı dikkate alındığında öğretmenin yeni neslin profilini oluşturmada doğrudan ve ne kadar etkili olabileceği daha da netlik kazanmaktadır. Her öğretmenin öğretim ortamına taşıdığı farklı bir öğretim tarzı vardır ve bu tarz çoğunlukla onların düşünme stillerinin farklılığından kaynaklanır. Öğretmenin düşünme stili bu stili edilgen olarak tüketen öğrenci üzerinde doğrudan etkilidir. Bu anlamda eğitimcilerin kendi düşünme stillerine ve stillerinin öğrencilerde nasıl bir etki yarattığına yönelik farkındalıklarını yükseltmeleri ve kontrolü ele almaları gerekir. Düşünme stillerine yönelik farkındalık ve kontrol sahibi olamayan eğitimcilerin esneklik sunamamaları, sürekli kendi stillerini dayatarak kendi örneklerini yetiştirmeleri, ortaya koydukları standart ve beklentilere sırf düşünme stili farklı olduğu için uyum sağlayamayan pek çoğu zeki ve yetenekli öğrenciyi de ‘başarısız, yetersiz, yeteneksiz’ olarak etiketleyip, onların kaybedilmesine sebep olmaları bu şartlar altında gerçekleşmesi mümkün ve eğitim öğretim adına olumsuz sonuçlardır.

Sternberg (2009)’e göre stil, kişilerin sahip oldukları yeteneklerden nasıl yararlandıklarıyla ilgilidir. Bir anlamda yeteneklerinin kullanım kılavuzudur. Bununla birlikte kişiyi kuşatan çevre kişinin düşünme stiline uygunsa kişi başarılı ve mutlu olur değilse olamaz. İçinde yaşadığı kültür, cinsiyeti, yaşı, dahil olduğu eğitim ortamları, mesleği hatta ebeveynin yetiştirme tarzı kişiyi baskı altına alan beklentilerin çerçevesini oluşturan değişkenlerdir. Kişi baskın değerlere ayak uyduramadığında bir şekilde cezalandırılır. Bu araştırma öğretmenlerin düşünme stillerine odaklandığından takip eden kısımda öncelikle cinsiyet ve branş (uzmanlık alanı) değişkeni ele alınacak, öğretmenin düşünme stilinin bu değişkenlerle nasıl şekillendiği ve bunun öğretim tercihlerine nasıl yansıtılabileceği de sonuç kısmında tartışılacaktır.

Cinsiyetle ilgili stereotipler düşünme stilleri üzerinde etkili olan değişkenlerden biridir. Fiske’nin ifadesiyle ‘tipik bir bayanın hoş ama yetersiz bir erkeğin ise yeterli ama hoş olmayan biri’ olarak kabul edilmesi, Avrupa’dan Amerika’ya, Avustralya’dan Ortadoğu’ya kadar uzanan bir coğrafyada üzerinde uzlaşma sağlanmış stereotiplerdir (Deaux, 1985; Fiske, 1988; Williams ve Best, 1982’den Akt. Hogg ve Vaughan, 2007). Hogg ve Vaughan (2007:387)’a göre eğer gerçekten varsa cinsiyete bağlı davranış farklılıkları cinsellikten değil rol dağılımından kaynaklanır. Geleneksel olarak erkekler ve bayanlar toplumda farklı cinsel rollere sahiptir. Sternberg (2009:102)’in de ifadesiyle kültür iki cinsiyet için farklı ödül sistemleri kurarak stil farklılığını pekiştirebilir veya istediği yönde şekillendirebilir. Erkeklerde kural koyan, bağımsız, yenilikçi bir tarzın, bayanlarda kurala uyan, bağımlı, muhafazakar bir tarzın ödüllendirilmesini uygun gören bir kültürün bayanı ve erkeği bu yönde sosyalleşecektir. Bu düşünceyi eğitim ortamına uyarladığımızda öğretmenin sosyalleşme sürecinde öğrendiği bu rolü sınıfına taşıması ve öğrencilerinden de bu kırmızı çizgileri aşmamasına yönelik beklenti içine girmesi öğretmenin kendisi açısından doğal ve içinde yaşadığı kültürün dayatmasıyla gerçekleştiği için de meşrudur.

Yurt dışında ve yurt içinde yapılmış bazı araştırmalar cinsiyet faktörünün düşünme stilleri üzerindeki etkisini kanıtlar niteliktedir. Örneğin; Tucker (1999) araştırmasında, düşünme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığını tespit etmiştir. Buna göre erkeklerin tekilci, eşdeğerci, bütüncül, içe dönük, yenilikçi düşünme stillerini baskın olarak kullandığı bayanların ise kuralcı

ve aşamalı düşündüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar hakim kültürün sosyalleştirme süreçleriyle ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Bishop (2008) tarafından yapılan ve öğretmen eğitimini konu alan çalışmanın cinsiyet ve düşünme stili arasındaki ilişkiyi sorgulayan araştırma sorusu, cinsiyetin düşünme stili üzerinde etkili bir değişken olduğu, buna göre erkeklerin özerk, yargısal ve içe dönük düşünme stilini bayanlara oranla daha baskın kullandığı şeklinde cevap bulmuştur. May Leng ve Maarof (2009) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada cinsiyetin düşünme stilleri üzerine etkili olduğu buna göre erkeklerin tekilci düşünme stiline bayanlara oranla daha baskın olduğu belirlenmiştir. Benzer bir bulguya Çubukçu (2005)'nin araştırmasında da ulaşılmıştır. Çubukçu (2005)'nin, öğretmen adaylarıyla yaptığı bu çalışmada tekilci düşünme stili, kuralcı düşünme stili ve geleneksel düşünme stiline erkek öğrenciler lehine bir fark tespit edilmiştir. Dinç ve Bal (2008) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da cinsiyet değişkeninin düşünme stili üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre kuralsız, bütüncül ve gelenekçi düşünme stillerini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Yıldızlar (2010)'ın araştırmasında, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre içe dönük düşünme alt boyutunda erkekler lehine anlamlı şekilde farklılık gösterdiği, Öğretmen Akademisinde okuyan öğretmen adaylarının düşünme stillerinin ise gelenekçi düşünme alt boyutunda erkekler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Branşlar ve meslekler de tıpkı cinsiyet stereotipleri gibi düşünme stilleri üzerinde etkilidir. Greenglas, toplumsal cinsiyete göre yapılmış rol dağılımlarının yanında belli mesleklerin de 'bayan mesleği' olarak etiketlenip daha az itibar gördüğünü ifade eder. Buna göre hemşirelerin, sekreterlerin, bebek bakıcılarının, telefon operatörlerinin, ilkokul ve anaokulu öğretmenlerinin ezici çoğunluğunu bayanlar, mühendislerin, avukatların, üst düzey yöneticilerinin büyük bölümünü ise erkekler oluşturur (Akt. Hogg ve Vaughan 2007). Bununla birlikte Sternberg (2009)'in de ifade ettiği gibi bireyler seçtikleri ana yaşam uğraşının ödüllendirme sistemine cevap verdikleri için stillerinin çeşitli yönlerinin teşvik edilmesi veya engellenmesi olasılık dahilindedir. Örneğin farklı okullar ve farklı meslekler farklı stilleri ödüllendirir. Dünyanın çoğu yerinde okullar sisteme uyumlu, yürütmeci, muhafazakar öğrencileri ödüllendirirken anarşik ve yargılayıcı stili cezalandırır. Bu sistem, içinde yetişen öğretmenin beklentisini de henüz işin başında şekillendirmiştir. Çoktan seçmeli sınav sistemiyle isteyerek ve istemeden herhangi bir branşta yükseköğretime yerleştirilen öğretmen adayı branşının gerektirdiği baskın stile uyum sağlayıp cevap vermek zorunda kaldığından, diğer stil profillerini bastırabilir ve durum onun öğretmenlik sürecinde öğrencilerinden de aynı uyumu beklemesine ve hatta bu yönde baskı kurmasına sebep olabilir.

Branş faktörünün düşünme stilleri üzerindeki etkisini inceleyen yurt dışında ve yurt içinde yapılmış bazı araştırmalar şunlardır: Tucker (1999) tarafından yapılan araştırmada, muhasebe branşındaki öğrencilerin düşünme stilleri yaş, branş, öğrenim süresi ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada alan öğrencilerinin baskın düşünme stillerinin kuralcı, ayrıntıcı, aşamalı, gelenekçi ve dışa dönük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alan öğrencilerinin düşünme stilleri alan dışındaki öğrencilerin düşünme stilleriyle kıyaslanmış ve alan öğrencilerinin mesleklerinde ihtiyaç duyacakları yargısal, bütüncül, dışa dönük düşünme stillerini alan dışındaki öğrencilere göre baskın olarak kullanmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca üst sınıflardaki muhasebe öğrencilerinin alt sınıflara oranla daha tekilci düşündüğü tespit edilmiş ve bu durum branşa yönelik olarak hazırlanan öğretim programının sınıf düzeyine bağlı olarak artan uzmanlık hedefleriyle ilişkilendirilerek

tartışılmıştır. Buna ek olarak öğrenme düzeyi yükseldikçe içe dönük düşünmenin baskın hale geldiği dolayısıyla bağımsız düşünme becerilerinin yükseldiği ama gelenekçi düşünmenin de arttığı vurgulanmıştır. Kaufman (2002) tarafından yapılan araştırmada yazarlık mesleğinin iki alt branşında gazetecilik ve yaratıcı yazarlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin düşünme stilleri incelenmiştir. Alınan eğitime göre baskın düşünme stillerinde farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre, gazetecilik bölümü öğrencilerinin baskın olarak kuralcı stili kullandıkları, yaratıcı yazarlık eğitimi alan öğrencilerin ise baskın olarak özerk düşünme stilini kullandıkları belirlenmiştir. Saracaoğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stillerinin hem mezun oldukları liselerin bölümlerine hem de üniversitedeki branşlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre; lisede Fen-Matematik alanından mezun olan öğrenciler özerk, ayrıntıcı, gelenekçi, Türkçe-Matematik bölümü mezunları bütüncül ve yenilikçi, Sözel bölüm mezunları ise kuralcı, aşamalı ve tekilci düşünme stillerini baskın olarak kullanmaktadırlar. Öğrencilerin üniversitedeki branşları bazında düşünme stilleri incelendiğinde ise Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bütüncül düşünme stillerinin Fen ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha baskın olduğu görülmektedir. Durdukoca (2011)'nın araştırmasında, öğretmen adaylarının branşlarına göre düşünme stilleri incelenmiş, aşamalı, içe dönük ve gelenekçi düşünme stilleri hariç, diğer tüm düşünme stillerinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında İlköğretim Matematik Öğretmenliği lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Buraya kadar ifade edilmek istenenleri kısaca toparlayacak olursak; evrensel bir bakış açısıyla insan olma mantığını esas kabul eden tüm eğitim anlayışlarının odağında, bireyin hem kendisi için hem de toplum için potansiyelini gerçekleştirmesini hedefleyen bir felsefe yer alır. Bakırcıoğlu (2006:150)'nun da ifadesiyle insanın yaşama amacını oluşturan potansiyelini gerçekleştirme güdüsü birey için tam verimliliğin anahtarı dolayısıyla toplumsal açıdan da evrimin son aşamasıdır. Bununla birlikte kişi ancak ve ancak düşünme stiline elverişli bir ortam bulduğunda potansiyelini gerçekleştirebilir. Eğitim öğretim hayatı boyunca öğrencinin sunabilecekleri düşünme stiliyle paralellik gösterir. Bu nedenle stiline bağlı ortaya koyabileceklerine değer verilen bir çevrede bulunması potansiyelini gerçekleştirmesinde en önemli koşuldur. Kendilerine uygun olmayan bir stilde çalışmaya zorlanan kişiler Sternberg (2007)'in de belirttiği gibi yeteneklerinin altında bir başarı gösterirler. Bu da şu demektir; öğretimi ve dolayısıyla öğrenmeyi daha etkili kılmamanın en önemli yollarından biri düşünme stillerini dikkate almaktır.

Hangi alanda olursa olsun düşünmeye yönelik tanımların ortak noktası düşünmenin öznelliğindeki ve özgünlüğündeki vurgudur (Akarsu, 1998; Demirel, 2005; Öztabağ, 1993). Bu da her bireyin farklı düşünme stiline sahip olduğunu gösterir. Bu araştırmanın odaklandığı konu ise öğretim ortamını doğrudan şekillendirdiği için öğretmenlerin düşünme stillerini farklılaştıran değişkenlerdir. Bunu tespit etmek üzere Sternberg-Wagner tarafından geliştirilen ve Sünbül (2004) tarafından revize edilen 'Düşünme Stilleri Ölçeği' kullanılmıştır.

Düşünme stilleri ölçeğinin temelini oluşturan kuram Sternberg'in 'Zihinsel Özyönetim Kuramı'dır. Tablo 1'de detayları aktarılan Zihinsel Özyönetim Kuramı'nın temel kabulü şudur; bireyin kendini düzenleme biçimiyle toplumun kendini düzenleme biçimi arasında bazı paralellikler vardır (Sternberg, 2007:26). Kurama göre her birey dünyaca yaygın olan yönetim dalları ve yönetim türleriyle (kuralcı, yetkili, yargısal, monarşik, hiyerarşik, oligarşik vb.) benzer bir şekilde düşünme stillerini oluşturur ve kendini yönetir (Sünbül, 2004). Düşünme

stilleri Sünbül (2004)'ün tanımlamaları temel alınarak beş kategori altındaki on üç alt boyutla Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo1: Zihinsel özyönetim kuramına göre düşünme stillerinin boyutları ve özellikleri**

| Düşünme Stilleri  |   |
|-------------------|---|
| <b>I. İşlev</b>   | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Özerk düşünenler: İşleri kendi yöntemiyle üretmeyi, oluşturmayı, tasarlamayı ve yapmayı sever, çok az belirlenmiş yapısı vardır.</li><li>2. Kuralcı düşünenler: Kendisine söylenenleri yapmaktan, yönergeleri izlemekten ve kendisine yapı verilmesinden hoşlanır.</li><li>3. Yargısal düşünenler: İnsanları, eşyaları değerlendirmekten ve yargılamaktan hoşlanır.</li></ol>  |
| <b>II. Biçim</b>  | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Tekilci düşünenler: Bir işi bir anda yapmayı, neredeyse bütün enerjisini ve materyallerini o işe adanmayı severler.</li><li>2. Aşamalı düşünenler: Birçok işi hemen yapmayı, her birini ne zaman yapacağını, hangisine öncelik vereceğini ayarlamayı severler.</li><li>3. Eş değerci düşünenler: Birçok işi hemen yapmayı severler, fakat öncelikli olanları ayarlama sıkıntıları vardır.</li><li>4. Kuralsız düşünme stili: Problemlere karşı plansız bir yaklaşım izlemeyi severler; sistemlerden, rehberlikten ve neredeyse bütün yönergelerden pek hoşlanmazlar.</li></ol> |
| <b>III. Düzey</b> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Bütüncül düşünenler: Büyük resimlerle, genellemelerle ve soyut şeylerle ilgilenmeyi severler.</li><li>2. Ayrıntıcı düşünenler: Ayrıntılarla, özel şeylerle ve somut örneklerle ilgilenmeyi severler.</li></ol>   |
| <b>IV. Kapsam</b> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. İç dönük düşünenler: Yalnız başına çalışmayı severler, kendi içlerinde yoğunlaşır, kendi kendilerine yeterler.</li><li>2. Dışa dönük düşünenler: Başkalarıyla çalışmayı severler, dışarıya yoğunlaşır, kişilerle ilişki kurmaktan hoşlanırlar.</li></ol>   |
| <b>V. Eğilim</b>  | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Yenilikçi düşünenler: İşleri yeni yöntemlerle yapmayı, geleneklere meydan okumayı severler.</li><li>2. Gelenekçi düşünenler: İşleri denenmiş doğru yöntemlerle yapmayı ve gelenekleri izlemeyi severler.</li></ol>   |

Öğretmenlerin Tablo 1'de Sünbül (2004:26,27) tarafından açıklanan düşünme stillerinin, cinsiyet ve branş etkisiyle nasıl farklılaştığını incelemek üzere araştırmanın problemi ve alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir: Araştırmanın problem cümlesi; Öğretmenlerin düşünme stilleri branşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? Alt problemler; Öğretmenlerin düşünme stilleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır? Öğretmenlerin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma betimsel araştırma kapsamındaki 'genel tarama' modelindedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Avrupa yakasında bulunan 5 ilçesinde (Fatih, Bakırköy, Bahçelievler, Kağıthane, Zeytinburnu), Anadolu yakasında bulunan 2 ilçesinde (Kartal, Bostancı) ve Çanakkale'de görevli 142

ortaöğretim öğretmeninden oluşmuştur. Elverişli örneklem tercih edilmiş, araştırma ulaşılabilen ortaöğretim öğretmenleriyle yürütülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Sternberg-Wagner tarafından geliştirilen ve Sünbül (2004) tarafından revize edilen ‘Düşünme Stilleri Ölçeği’ ile toplanmıştır. Ölçeğin orjinalinde 104 madde, Sünbül tarafından revize edilen son halinde 94 madde bulunmaktadır. Orjinali yedili likert ölçek iken Sünbül tarafından revize edilen son halinde beşli likert ölçek kullanılmıştır. Sünbül (2004:28) ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yöntemini kullanmış; Varimax ve Component faktör analizlerine dayalı olarak 13 alt boyut ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular Cronbach alfa (İç tutarlılık) ve puan değişmezliği teknikleri ile sağlanmıştır. Güvenirlik katsayıları ölçeğin tüm alt boyutları için .70-.86 arasında değişmiştir. Literatürde beşli derecelendirme ölçeklerine ilişkin güvenirlilik çalışmalarında .60-.70 düzeyindeki katsayıların yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Akt. Sünbül, 2004:34). Bu anlamda bulgular alt ölçeklerin iç tutarlılığına ve puan değişmezliğine ilişkin güvenirlilik katsayılarının yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Kuramsal olarak her bir madde için puanlama 1 ile 5 arasında değişmektedir ve ölçeğin bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puan en yüksek 40, en düşük 8’dir. Yüksek puan, ilgili düşünme stiline yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesidir.

### Verilerin Analizi

Düşünme stillerinin branş ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının analizi için t testi ve tek yönlü ANOVA analiz teknikleri kullanılmış, gruplar arası farklılıkların kaynağını yorumlamak için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferonni analiz tekniği tercih edilmiştir.

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin düşünme stilleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki birinci alt problemine ilişkin olarak yapılan analizde ANOVA tekniği kullanılmış ve aşamalı düşünme boyutunda branşa göre farklılık tespit edilmiştir (F=9.27, p=.00, p<.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için posthoc testlerinden Bonferonni uygulanmış ve bunun neticesinde de sözel branşlardaki öğretmenlerin aşamalı düşünme stiline sayısal ve dil branşlarındaki öğretmenlere göre daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo2: Branşlara göre düşünme stillerinin incelenmesine yönelik ANOVA sonuçları**

| Düşünme Stili Boyutlar | Branşlar | N   | $\bar{X}$ | SS  | Levene İstatistiği | P   | F   | p   |
|------------------------|----------|-----|-----------|-----|--------------------|-----|-----|-----|
| I. İşlev Açısından     |          |     |           |     |                    |     |     |     |
| Özerk                  | Sayısal  | 35  | 4.17      | .37 | 2.07               | .12 | .62 | .53 |
|                        | Sözel    | 48  | 4.06      | .58 |                    |     |     |     |
|                        | Dil      | 59  | 4.16      | .46 |                    |     |     |     |
|                        | Toplam   | 142 | 4.13      | .49 |                    |     |     |     |
| Kuralcı                | Sayısal  | 35  | 3.78      | .44 |                    |     |     |     |
|                        | Sözel    | 48  | 4.01      | .57 |                    |     |     |     |
|                        | Dil      | 59  | 3.96      | .48 |                    |     |     |     |

|                      |          |     |           |     |                    |     |      |      |  |
|----------------------|----------|-----|-----------|-----|--------------------|-----|------|------|--|
|                      | Toplam   | 142 | 3.93      | .50 |                    |     |      |      |  |
| Yargısal             | Sayısal  | 35  | 3.66      | .52 |                    |     |      |      |  |
|                      | Sözel    | 48  | 3.75      | .57 |                    |     |      |      |  |
|                      | Dil      | 59  | 3.66      | .55 |                    |     |      |      |  |
|                      | Toplam   | 142 | 3.69      | .55 |                    |     |      |      |  |
|                      |          |     |           |     | 0.15               | .85 | .35  | .70  |  |
| II.Biçimsel Açıdan   | Branşlar | N   | $\bar{X}$ | SS  | Levene İstatistiği | p.  | F    | p.   |  |
| Tekilci              | Sayısal  | 35  | 3.47      | .47 |                    |     |      |      |  |
|                      | Sözel    | 48  | 3.80      | .54 |                    |     |      |      |  |
|                      | Dil      | 59  | 3.35      | .44 |                    |     |      |      |  |
|                      | Toplam   | 142 | 3.01      | .49 |                    |     |      |      |  |
|                      |          |     |           |     | .49                | .61 | 1.77 | .17  |  |
| Aşamalı              | Sayısal  | 35  | 3.80      | .53 |                    |     |      |      |  |
|                      | Sözel    | 48  | 4.26      | .49 |                    |     |      |      |  |
|                      | Dil      | 59  | 3.95      | .48 |                    |     |      |      |  |
|                      | Toplam   | 142 | 4.02      | .52 |                    |     |      |      |  |
|                      |          |     |           |     | .34                | .70 | 9.27 | .00* |  |
| Eşdeğerci            | Sayısal  | 35  | 3.35      | .44 |                    |     |      |      |  |
|                      | Sözel    | 48  | 3.44      | .70 |                    |     |      |      |  |
|                      | Dil      | 59  | 3.47      | .47 |                    |     |      |      |  |
|                      | Toplam   | 142 | 3.43      | .55 |                    |     |      |      |  |
|                      |          |     |           |     | 5.41               | .00 | .51  | .59  |  |
| Kuralsız             | Sayısal  | 35  | 3.01      | .67 |                    |     |      |      |  |
|                      | Sözel    | 48  | 2.68      | .85 |                    |     |      |      |  |
|                      | Dil      | 59  | 2.94      | .71 |                    |     |      |      |  |
|                      | Toplam   | 142 | 2.87      | .76 |                    |     |      |      |  |
|                      |          |     |           |     | 2.01               | .13 | 2.31 | .10  |  |
| III.Düzyer Açısından | Branşlar | N   | $\bar{X}$ | SS  | Levene İstatistiği | p.  | F    | p.   |  |
| Bütüncül             | Sayısal  | 35  | 3.16      | .65 |                    |     |      |      |  |
|                      | Sözel    | 48  | 3.17      | .63 |                    |     |      |      |  |
|                      | Dil      | 59  | 3.34      | .75 |                    |     |      |      |  |
|                      | Toplam   | 142 | 3.24      | .79 |                    |     |      |      |  |
|                      |          |     |           |     | .99                | .37 | 1.09 | .33  |  |
| Ayrıntıcı            | Sayısal  | 35  | 3.50      | .52 |                    |     |      |      |  |
|                      | Sözel    | 48  | 3.43      | .61 |                    |     |      |      |  |
|                      | Dil      | 59  | 3.26      | .55 |                    |     |      |      |  |
|                      | Toplam   | 142 | 3.38      | .57 |                    |     |      |      |  |
|                      |          |     |           |     | .84                | .43 | 2.38 | .09  |  |
| IV.Kapsam Açısından  | Branşlar | N   | $\bar{X}$ | SS  | Levene İstatistiği | p.  | F    | p.   |  |
| İçe Dönük            | Sayısal  | 35  | 3.24      | .69 |                    |     |      |      |  |
|                      | Sözel    | 48  | 3.22      | .75 |                    |     |      |      |  |
|                      | Dil      | 59  | 3.14      | .75 |                    |     |      |      |  |
|                      | Toplam   | 142 | 3.19      | .73 |                    |     |      |      |  |
|                      |          |     |           |     | .62                | .53 | .22  | .79  |  |
| Dışa Dönük           | Sayısal  | 35  | 3.84      | .61 |                    |     |      |      |  |
|                      | Sözel    | 48  | 3.87      | .59 |                    |     |      |      |  |
|                      | Dil      | 59  | 3.86      | .59 |                    |     |      |      |  |
|                      | Toplam   | 142 | 3.89      | .59 |                    |     |      |      |  |
|                      |          |     |           |     | .00                | .99 | .08  | .91  |  |
| Eğilim Açısından     | Branşlar | N   | $\bar{X}$ | SS  | Levene İstatistiği | p.  | F    | p.   |  |

## Öğretmenlerin Düşünme Stilllerinin Branşa ve Cinsiyete Göre İncelenmesi

|           |         |     |      |     |      |     |     |     |
|-----------|---------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|
| Yenilikçi | Sayısal | 59  | 3.82 | .62 |      |     |     |     |
|           | Sözel   | 142 | 3.90 | .71 |      |     |     |     |
|           | Dil     | 35  | 3.99 | .63 |      |     |     |     |
|           | Toplam  | 48  | 3.92 | .65 |      |     |     |     |
| Gelenekçi | Sayısal | 59  | 2.85 | .73 | .60  | .54 | .73 | .48 |
|           | Sözel   | 142 | 2.66 | .82 |      |     |     |     |
|           | Dil     | 59  | 2.85 | .89 |      |     |     |     |
|           | Toplam  | 142 | 2.78 | .83 |      |     |     |     |
|           |         |     |      |     | 1.32 | .26 | .86 | .42 |

**Tablo3: Farklılığın kaynağı olan branşın incelenmesine ilişkin Bonferonni çoklu karşılaştırma testi bulguları**

| Bağımlı değişken | (I)branş | (J)branş | M (I-J) | SH    | P.   |      |
|------------------|----------|----------|---------|-------|------|------|
| tekilci          | say      | söz      | -.17    | .10   | .34  |      |
|                  |          | dil      | -.18    | .10   | .23  |      |
|                  | söz      | say      | .17     | .10   | .34  |      |
|                  |          | dil      | -.01    | .09   | 1.00 |      |
|                  | dil      | say      | .18     | .10   | .23  |      |
|                  |          | söz      | .01     | .09   | 1.00 |      |
|                  | aşamalı  | say      | söz     | -.45* | .11  | .00* |
|                  |          |          | dil     | -.14  | .10  | .54  |
| söz              |          | say      | .45*    | .11   | .00* |      |
|                  |          | dil      | .31*    | .09   | .00* |      |
| dil              |          | say      | .14     | .10   | .54  |      |
|                  |          | söz      | -.31*   | .09   | .00* |      |
| eşdeğerci        |          | say      | söz     | -.08  | .12  | 1.00 |
|                  |          |          | dil     | -.12  | .11  | .94  |
|                  | söz      | say      | -.08    | .12   | 1.00 |      |
|                  |          | dil      | -.03    | .10   | 1.00 |      |
|                  | dil      | say      | .12     | .11   | .94  |      |
|                  |          | söz      | .03     | .10   | 1.00 |      |
|                  | kualsız  | say      | söz     | .32   | .16  | .16  |
|                  |          |          | dil     | .07   | .16  | 1.00 |
| söz              |          | say      | -.32    | .16   | .16  |      |
|                  |          | dil      | -.25    | .14   | .24  |      |
| dil              |          | say      | -.07    | .16   | 1.00 |      |
|                  |          | söz      | .25     | .14   | .24  |      |

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin olarak yapılan analizde t testi tekniği kullanılmış ve t testi değerlerine göre erkek öğretmenlerin kuralcı düşünme stilineki ortalama puanı ( $\bar{X}=3.77$ ) ile bayan öğretmenlerin kuralcı düşünme stilineki ortalama puanı ( $\bar{X}=4.01$ ) arasında bayan öğretmenler lehine ( $t_{(74.3)}=-2.54$ ,  $p=.01$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir fark görülmüştür. Kuralcı düşünme stilineki bayan öğretmenlerde daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.



**Tablo4: Cinsiyete göre düşünme stillerinin incelenmesine yönelik T testi sonuçları**

| Düşünme Stili Boyutlar        | Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | SS  | Ortalamalar Farkı | df   | t     | p    |
|-------------------------------|----------|----|-----------|-----|-------------------|------|-------|------|
| <b>I. İşlev Açısından</b>     |          |    |           |     |                   |      |       |      |
| Özerk                         | Erkek    | 46 | 4.07      | .52 | -.09              | 140  | -1.05 | .29  |
|                               | Bayan    | 96 | 4.16      | .47 |                   |      |       |      |
| Kuralcı                       | Erkek    | 46 | 3.77      | .56 | -.24              | 74.3 | -2.54 | .01* |
|                               | Bayan    | 96 | 4.01      | .46 |                   |      |       |      |
| Yargısal                      | Erkek    | 46 | 3.76      | .51 | .09               | 140  | .96   | .33  |
|                               | Bayan    | 96 | 3.66      | .57 |                   |      |       |      |
| <b>II. Biçimsel Açısından</b> |          |    |           |     |                   |      |       |      |
| Tekilci                       | Erkek    | 46 | 3.62      | .49 | .02               | 140  | .28   | .78  |
|                               | Bayan    | 96 | 3.60      | .48 |                   |      |       |      |
| Aşamalı                       | Erkek    | 46 | 3.90      | .56 | -.16              | 140  | -.17  | .08  |
|                               | Bayan    | 96 | 4.07      | .49 |                   |      |       |      |
| Eşdeğerci                     | Erkek    | 46 | 3.39      | .49 | .07               | 140  | -.74  | .45  |
|                               | Bayan    | 96 | 3.46      | .57 |                   |      |       |      |
| Kuralsız                      | Erkek    | 46 | 3.03      | .76 | .22               | 140  | 1.62  | .10  |
|                               | Bayan    | 96 | 2.81      | .76 |                   |      |       |      |
| <b>III. Düzey Açısından</b>   |          |    |           |     |                   |      |       |      |
| Bütüncül                      | Erkek    | 46 | 3.25      | .59 | .00               | 140  | .04   | .96  |
|                               | Bayan    | 96 | 3.24      | .71 |                   |      |       |      |
| Ayrıntıcı                     | Erkek    | 46 | 3.36      | .52 | -.04              | 140  | -.42  | .67  |
|                               | Bayan    | 96 | 3.40      | .59 |                   |      |       |      |
| <b>IV. Kapsam Açısından</b>   |          |    |           |     |                   |      |       |      |
| İçe Dönük                     | Erkek    | 46 | 3.19      | .84 | -.00              | 140  | -.03  | .97  |
|                               | Bayan    | 96 | 3.19      | .73 |                   |      |       |      |
| Dışa Dönük                    | Erkek    | 46 | 3.84      | .62 | -.05              | 140  | -.46  | .64  |
|                               | Bayan    | 96 | 3.89      | .58 |                   |      |       |      |
| <b>V. Eğilim Açısından</b>    |          |    |           |     |                   |      |       |      |
| Yenilikçi                     | Erkek    | 46 | 3.93      | .54 | -.00              | 140  | -.01  | .99  |
|                               | Bayan    | 96 | 3.93      | .67 |                   |      |       |      |
| Gelenekçi                     | Erkek    | 46 | 2.73      | .71 | -.08              | 140  | -.53  | .59  |
|                               | Bayan    | 96 | 2.81      | .89 |                   |      |       |      |

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Branş ve cinsiyet değişkenlerinin ayrı ayrı veya birlikte düşünme stilleri üzerinde etkili olmadığına yönelik bulgulara ulaşan araştırmaların (Çubukçu, 2004; Duman ve Çelik, 2011; Grigorenko & Stremberg, 1997; Khasawneh, 2011; Zhang, 2002) aksine bu araştırmada düşünme stillerinin hem branşlar hem de cinsiyet bazında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde şöyle yorumlanabilir: Düşünme stillerinin branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan analizde aşamalı düşünme boyutunda branşa göre farklılık tespit edilmiştir. Buna göre sözel branşlardaki öğretmenlerin

aşamalı düşünme stili, sayısal ve dil branşlarındaki öğretmenlere göre daha baskındır. Bu bulgu araştırmanın teorik kısmında daha önce ifade edilen düşünme stillerinin branşlar bağlamında değiştiği yönündeki bulgularla (Durdukoca, 2011; Kaufman, 2002; Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu, 2008, Tucker, 1999) örtüşmektedir.

Sünbül (2004:26) aşamalı düşünmeyi ‘birçok işi hemen yapmayı, her birini ne zaman yapacağını ve hangisine öncelik vereceğini ayarlamayı sevmek’ şeklinde ifade etmektedir. Bu araştırmaya katılan ve çalışma grubunun %34’ünü oluşturan sözel branştaki öğretmenlerin tamamına yakınının Edebiyat Fakültesi mezunu olması (%37’si Edebiyat Fakültesi, %63’ü Sosyal Bilimler Enstitüsü tezsiz yüksek lisans programını tamamlayan Edebiyat Fakültesi mezunu) ilgiyi bu fakültelerin öğretim programlarına çekmektedir. Edebiyat Fakülteleri, yöntemi merkeze taşıyan Eğitim Fakültelerinden farklı olarak konuya odaklanan programları takip ederler. Nitekim araştırmaya katılan sözel grubun tarih, coğrafya ve felsefe branşlarının öğretim programları konu odaklı program tasarımlarından disiplin tasarımına, edebiyat branşının öğretim programı konu odaklı program tasarımlarından geniş alanlara dahildir.

Ornstein ve Hunkins (2008)’in konu odaklı program tasarımına ilişkin çizdikleri çerçeve şu şekilde özetlenebilir; Konu tasarımları en eski, ama popüler ve yaygın olarak kullanılan ve öğretmenler tarafından da –kendileri de bu program tasarımıyla yetiştikleri için- en iyi bilinen program tasarımlarıdır. Bilgi ve kapsam bu tasarımların ayrılmaz bir parçasıdır. Konu odaklı tasarımlarda temel mesele farklı konu alanlarına ilişkin temel bilgilerin nasıl organize olacağı problemidir. Örneğin; Tarih sadece kronolojik bir bilgi olarak değil, kültürel, ekonomik ve coğrafi tarihin bilgisiyle derinleşen bir konu alanı olarak görülmektedir. Bu tip program tasarımlarında bilginin aktarılmasında en iyi yol ders kitaplarıdır. Bu sayede bilgi özetlenip yansıtılabilir.

Disiplin tasarımında birbirinden bağımsız disiplinlerin tasarımı esas alınmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2008; Tanner ve Tanner, 1980). Disiplin tasarımının temelinde gerçeğin biyoloji, fizik, kimya, jeoloji, astronomi, tarih, coğrafya olarak belirlenmiş, sınıflandırılmış bilgisi bulunur. Buna göre, bilgi disiplinlere ayrılmıştır. Bu disiplinler yani gerçeğin değişmez, kesin, mutlak bilgileri disiplinin uzmanları ve bilim adamları tarafından hazırlanır ve öğretmenler vasıtasıyla öğrenciye aktarılır (Sönmez, 2008:89).

Geniş alanlar tasarımı ise Ornstein ve Hunkins (2008)’in ifadesiyle kapsamın, ilgili disiplinlerin bir mantık dahilinde birleşmesiyle oluşur. Fizik, kimya, biyolojiyle şekillenen fen bilimleri veya coğrafya, ekonomi, antropoloji, sosyoloji, tarihle şekillenen sosyal bilimler bu tasarıma örnektir. Broudy, Smith ve Burnett soyut temsilleri yansıtan bir alan olarak edebiyatı da bu gruba dahil eder (Akt. Ornstein ve Hunkins, 2008). Tanner ve Tanner (1980) ise geniş alanlar tasarımını birbirinden bağımsız disiplinlerin organizasyonu, bu disiplinlere yönelik bir sentez çabası olarak tanımlar.

Disiplin tasarımı veya geniş alanlar tasarımı hangisi kabul edilirse edilsin Edebiyat Fakültelerinde konu odaklı öğretim yapıldığı açıktır. Öğrenenler bu okullarda geniş kapsamlı bilgi birikiminin tamamını ve çoğu zaman kısa süreler içinde öğrenmekle sorumludur ve bu bilgi çoğunlukla didaktik yollarla tüketilmektedir. Bu durum bu fakültelerde eğitim alan öğretmen adaylarını sürekli bilgi yığınlarını anlamlı parçalara ayırıp düzenlemeye, çoğu zaman anlamsızca ezberlemeye ama bunun için bile içeriği önceliği, önemi, yoğunluğu ve bunun gibi pek çok kritere göre organize etmeye; Sünbül (2004)’ün ifadesiyle ‘aşamalı düşünmeye’

yönlendirmekte ve bu düşünme stilini ödüllendirmektedir. Araştırmanın sözel branşlardaki öğretmenlerin baskın düşünme stillerinin ‘aşamalı düşünme’ olduğu yönündeki bulgusu da bu düşünceleri destekler niteliktedir. Branşa yönelik verilen eğitim ve bu çerçevede hazırlanan öğretim programı öğretmenlerin düşünme stillerini şekillendirmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu düşünme stillerinin cinsiyet bazında farklılaşmasının tespit edilmiş olmasıdır. Buna göre erkeklerin kuralcı düşünme stilindeki ortalama puanı ile bayan öğretmenlerin kuralcı düşünme stilindeki ortalama puanı arasında bayanlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bu bulgu ilgili literatürde cinsiyetle ilgili stereotiplerin düşünme stilleri üzerinde etkili olduğunu savunan görüşleri (Deaux, 1985; Dinç ve Bal, 2008; 2009; Hogg ve Vaughan, 2007; Kaufmann, 2002; Williams ve Best, 1982’den Akt. Hogg ve Vaughan, 2007, Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu, 2008; Sternberg, 2009; Tucker, 1999) haklı çıkarır niteliktedir. Bu çalışmada bayan öğretmenlerin baskın düşünme stili olarak tespit edilen kuralcı düşünme stilini Sünbül (2004:26) ‘kendisine denileni yapmaktan, yönergeleri izlemekten ve kendisine yapı verilmesinden hoşlanmak’ olarak tanımlar. Sternberg (2009)’in ifade ettiği gibi kültür iki cinsiyet için farklı ödül sistemleri kurmakta ve stil farklılığını pekiştirip istediği yönde şekillendirebilmektedir. Türkiye’de hakim ataerkil kültür de erkeklerde kural koyan, bağımsız, yenilikçi bir tarzı, bayanlarda kurala uyan, bağımlı, gelenekçi bir tarzı ödüllendirerek bayanı ve erkeği bu yönde sosyalleştirmiştir. Öğretmenlerin düşünme stilleri de edilgen olarak tükettikleri kültürün empoze ettiği değerlerle şekillenmektedir. Bununla birlikte öğretmen bu stilini sınıfında baskın olarak kullandığında cinsiyetiyle ilgili geleneksel stereotipi öğrencilere de aktarmakta farklı bir ifadeyle yeniden üretmektedir. Bu durum örtük olarak cinsiyetçiliğe ilişkin önyargıyı ve ayrımcılığı da beslemektedir. Araştırmanın bayan öğretmenlerin baskın düşünme stillerinin ‘kuralcı düşünme’ olduğu yönündeki bulgusu da bu düşünceleri destekler niteliktedir.

### ÖNERİLER

Düşünme stillerini gerek cinsiyet değişkenine gerekse branş değişkenine göre inceleyen araştırmalar genelde olanı tanımlamakla yetinmiş, sonuçlardan eğitim ortamlarını değiştirmek veya geliştirmek üzere nasıl faydalanılacağı noktasında uygulamaya dönük bir öneri sunulmamıştır. Eğitimde uygulamaya dönük fayda sağlamak açısından düşünme stili araştırmaları iki aşamalı planlanabilir; düşünme stiline etki eden değişken tespit edildikten sonra bu değişkenle pekişen düşünme stilinin eğitim ortamına nasıl yansıdığı ve bu ortamı nasıl yönetip yönlendirdiği araştırılabilir.

Bu araştırmanın her iki bulgusu da bundan sonraki araştırmalarda öğretmenin öğretim tercihlerine nasıl yansıdığı bağlamında incelenmelidir. Bu anlamda sözel branşlardan mezun olan öğretmenlerde baskın olduğu tespit edilen aşamalı düşünme stilinin veya bayanlarda baskın olduğu tespit edilen kuralcı düşünme stilinin öğretmenin öğrenciden beklentilerine, sınıf yönetimine, öğrenciyi değerlendirme şekline, sınıf içi problemleri çözme tarzına, tercih ettiği öğretim stratejilerine, etkinlik tercihlerine nasıl yansıdığına tespit edilmesi öğrenme-öğretme süreçlerinin takibi ve geliştirilmesi için önemlidir.

### KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). Felsefe Terimleri Sözlüğü. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bishop, C. A. (2008). "Profiles of Potentially Successful Online Learners in a Teacher Credential Program". University of California, Los Angeles.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Belirlenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (2), 87-106.
- Çubukçu, Z. (2005). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 30(324), 22-32.
- Demirel, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dinc, A. P. ve Bal, A. (2008). Lise Öğrencilerin Geometri Başarısı ve Düşünme Stillерinin Karşılaştırılması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), 1-10.
- Duman, B. ve Çelik, ö. (2011). The Relationship Between the Elementary School Teachers' Thinking Styles and the Teaching Methods They Use. İlköğretim-Online, 10(2), 785
- Durdukoca, Ş. F. (27-29 Nisan 2011). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. 2. International Conference on New Trends and Their Implications, Antalya.
- Grigorenko, E.L. & Sternberg, R.J. (1997). Styles of Thinking, Abilities and Academic Performance. Exceptional Children, 63 (3), 295-312.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2006). Sosyal Psikoloji. (Çev: İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kaufman, J. C. (2002). "Thinking Styles in Creative Writers and Journalists". Unpublished doctoral dissertation. Yale University, Connecticut.
- Khasawneh, S. (2011). Thinking Style Preferences of Vocational Students at the University Level: A Prospective Workforce Development Approach. International Journal Of Applied Educational Studies, 10(1), 78-89
- May Leng, H., & Maarof, N. (2009). Thinking Styles of Teacher Trainees in Four Teacher Training Institutes in Malaysia. International Journal Of Learning, 16(8), 473-484.
- Ornstein, A. C. & Francis, P. H. 2008. Curriculum: Foundations, Principles and Issues. Boston: Prentice Hall.
- Öztabağ, L. (1993). Psikolojide İlk Adım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Saracaloğlu A. S. ,Yenice N. , Karasakaloğlu N. (15 Mayıs 2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Çanakkale.
- Sönmez, V. (2008). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sternberg, R. J. (2009). Thinking Styles. (Çev: E. Güngör). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Sünbül, A. M. (2004). Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirliği. Eğitim ve Bilim Dergisi, 29(132), 25-42.
- Tanner, D. & Tanner. L. N. (1980). Curriculum Development: Theory into Practice. New York: Macmillan Publishing.

- Taşpınar, M. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Tucker, R. W. (1999). "An Examination of Accounting Students Thinking Styles". Unpublished doctoral dissertation. University of Idaho, Moscow.
- Yıldızlar, M. (2010). Farklı Kültürlerden Gelen Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2010), 383-393.
- Zhang, L. F. (2002b). Thinking Styles: Their Relationship With Modes of Thinking and Academic Performance. Educational Psychology, 22(3), 331-348.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose of the study:** The Research has focused on the teachers' thinking style by basing the thought that it effects the periods of learning-teaching directly, and it has aimed to determine how thinking styles differs according to branch and gender.

**Results:** In the analysis which has been carried out according to the primary sub-problem that "Do the thinking styles of teachers differ according to their branches?", ANOVA method have been used and a difference according the branch have been determined in terms of gradual thinking dimension ( $F=9.27$ ,  $p=.00$ ,  $p<.05$ ). From the posthoc tests, Bonferonni was applied to determine from which group difference results and as a result it is concluded that the gradual thinking style of the teachers at verbal branches are more dominant than the teachers at maths and language branches.

In the analysis which has been carried out according to the secondary sub-problem that "Do the thinking styles of teachers differ according to their gender?", t test method has been used and according to the t test values, between the average grade ( $=.377$ ) of male teachers at style of rule based thinking and the average grade ( $=.401$ ) of female teachers at style of rule based thinking, there is a significant difference ( $t_{(74,3)}=-2.54$ ,  $p=.01$ ,  $p<.05$ ) in favour of female teachers. It is found out that female teachers are more dominant in rule based thinking style.

**Discussion:** Today that the ideas of education without school and school without building are not widely accepted, the main role in education period still belongs to the teacher.

The teacher's thinking style is directly effective on the student who indirectly consumes this thinking style. In addition to this, the teacher's thinking style is formed by pressures of specific variables. For instance, as the teacher is obliged to adapt and respond the dominant style that is necessary for the branch, he/she may stifle the other style profiles and this situation may cause the teacher to expect the same adaptation from the students and even may make pressure in that direction. The finding of research that the verbal branch teachers' dominant thinking styles is "gradual thinking", has the features that support these thoughts. The education which is given for the Branch and the learning programme that is prepared in scope of this forms the thinking styles that they carry to the teaching programs.

Stereotypes related with gender are also the variables that are effective on thinking styles. Culture may strengthen the style difference by establishing different awarding systems for genders. According to this, the teacher's carrying this role to the class that was learned in socializing period and the teacher's expectation for not passing the red lines from the students becomes natural for the teacher and as it realises with the pressure of culture that the teacher

lives it is rightful. The finding of this research that women teachers are more dominant in “rule based thinking” style supports these thoughts.

In the meantime, the student only realizes this potential when a suitable place for thinking style is found. The student who is forced to study with an unsuitable style will show a success that is under the level of his/her talent. This means; one of the most important way of learning is to take thinking styles into consideration and design it for including all teaching styles.

**Conclusion and Recommendations:** With this research, it is determined that both branch and gender directly effects the teachers’ thinking styles. The education that the verbal branch teachers took for specialisation, strengthened their style profile in direction of stage thinking. Furthermore, it is determined that the women teachers who attended the research think rule based which is suitable in socialising practise of in dominant patriarchal culture.

Both two findings of this research must be examined in the following researches as part of how it reflects to the choices of teaching of the teachers.