



T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNDE DÜŞÜNME STİLLERİ
İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)
Volkan ARSLAN

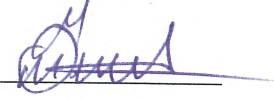
Doç. Dr. Halis Türker BALAYDIN
Danışman

RİZE
2019

KABUL VE ONAY

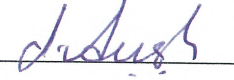
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalında, Volkan ARSLAN tarafından hazırlanan 'Sınıf Öğretmenlerinde Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' başlıklı bu çalışma, 12/04/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Mahir ÖZKAN, (Kabul/Red)

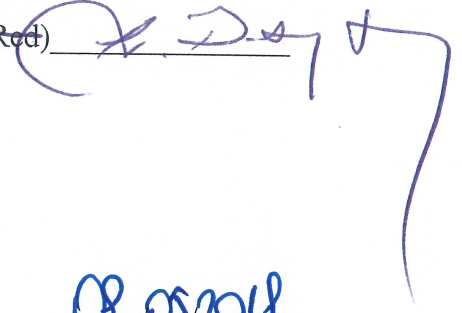


Üye: Doç. Dr. Sibel AÇIŞLI

(Kabul/Red)



Üye: Doç. Dr. Halis Türker BALAYDIN (Kabul/Red)



09/05/2019

İmza

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki, bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.12/04/2019


Volkan ARSLAN

ÖNSÖZ

Son dönemlerde yoğun olarak üzerinde çalışılan düşünme stilleri konu alanı ülkemizde de önem kazanmıştır. Düşünme stilleri, araştırmacılar için geniş bir çalışma alanı sunmaktadır. Yapılan bu çalışmada amaç; sınıf öğretmenlerinin bir problem ile karşılaştığında problem çözümü için kullandığı düşünme stillerinin alanlarını belirleme ya da çözümün hangi düşünme stil alanları ile ilişkili olduğuna bakmaktır. Düşünme stilleri alanında çeşitli çalışmaların yapılması ve çalışmaların bu alana yoğunlaşması konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olunması, konuyu daha anlaşılır kılacaktır.

Bu araştırmada gerek motivasyon ve gerekse akademik desteği ile sürece katkı sağlayan danışman hocam Doç. Dr. Halis Türker BALAYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Tez yazma sürecine kadar akademik olgunlaşmama yardımcı olan lisansüstü ders hocalarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmalarım esnasında bana rehberlik eden ve gereken yardımı esirgemeyen abim Gökmen ARSLAN'a ve manevi desteklerini üzerimden hiç eksik etmeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın uygulanma aşamasında kolaylıklar sağlayan Ağrı Milli Eğitim Müdürlüğü ve çalışanlarına da ayrıca teşekkür ediyor ve yapılan uygulamalarda bana eşlik eden arkadaşlarıma da minnet duyuyorum.

Volkan ARSLAN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖNSÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET.....	8
ABSTRACT.....	10
TABLolar LİSTESİ	12
GİRİŞ.....	13
Problem Durumu	13
Problem Cümlesi	15
Alt problemler	15
Araştırmanın Önemi	15
Hipotez ve Varsayım	17
Kapsam ve Sınırlılıklar	17
Tanımlar	17

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DÜŞÜNME TANIMI.....	19
1.2. DÜŞÜNME TÜRLERİ	19
1.1.2.1. Eleştirel Düşünme.....	20
1.1.2.2. Yaratıcı Düşünme	21
1.1.2.3. Problem Çözme	22
1. 3. STİL	23
1. 4. DÜŞÜNME STİLLERİ.....	25
1.4.1. Düşünme Stilleri Kuramları.....	26
1.4.1. Bilişsel-Deneyimsel Benlik Kuramı	26
1.4.2. Myer-Briggs Düşünme Biçimi Sınıflaması.....	27
1.5. KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	36

1.5.1. Yurt İçindeki Araştırmalar	36
1.5.2. Yurt Dışında Yapılan alışmalar	45
1.6. PROBLEM TANIMI	47
1.7. PROBLEM ÇÖZME	48
1.7.1. Problem özme Aşamaları	48
1.8. PROBLEM ÇÖZME MODELLERİ	50
1.9. ÖĞRETMENLER İLE İLGİLİ ARAşTIRMALAR	55

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAşTIRMA MODELİ	57
2.2. ÖRNEKLEM	57
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	59
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	59
2.3.2. Düşünme Stilleri Ölçeği	59
2.3.3. Problem özme Envanteri	62
2.4. VERİ TOPLAMA VE ANALİZ SÜRECİ	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. DEMOGRAFİK DEĞİşKENLER AÇISINDAN KATILIMCILARIN DÜşÜNME STILLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİşKİN BULGULAR	66
3.2. PROBLEM ÇÖZME VE DÜşÜNME STILLERİ İLİşKİN BULGULAR ..	73
TARTIşMA VE SONUÇ	76

Tartışma	76
Sonuç ve Öneriler	81
KAYNAKLAR	84
EKLER	100
EK-1 Anket Uygulama İzni.....	100
EK-2 Düşünme Stilleri Ölçeği İzni.....	101
EK-3 Kişisel Bilgi Formu	102
EK-4 Düşünme Stilleri Ölçeği	103
EK-5 Problem Çözme Envanteri.....	107
EK-5 Problem Çözme Envanteri (Devam)	108
EK-6 Öz Geçmiş.....	109

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Tez Türü: Yüksek Lisans

Danışman: Doç. Dr. Halis Türker BALAYDIN

Hazırlayan: Volkan ARSLAN

Yıl: 2019

Sayfa Sayısı: 109

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinde düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bu çalışmada, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ağrı'da görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri temizleme işlemleri sonrasında katılımcı sayısı 171'e düşmüştür. Katılımcıların yaş aralığı 21 ile 62 arasında değişmektedir. Örnekleme yer alan katılımcıların yaş ortalaması 28.913 ve standart sapması 6.801 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %38,6'sı erkek ve %57,9'u kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. 6 katılımcı ise cinsiyetini belirtmemiştir. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Düşünme Stilleri Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Veri analiz süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler ve sosyo-demografik değişkenler açısından düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyo-demografik değişkenler açısından katılımcıların problem çözme ve düşünme stilleri arasındaki ilişki, tüm bağımsız değişkenlerin iki kategoriden oluşması nedeniyle bağımsız örneklem için t-testi (independent-samples t-test) aracılığıyla incelenmiştir. İkinci aşamada, düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan tüm analizler SPSS 25 ve 0.05 anlamlılık düzeyiyle incelenmiştir. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla yürütme ve yasama düşünme stillerini kullandıklarını göstermiştir. En düşük puan ortalamasının

muhafazakâr düşünme stiline olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları, düşünme stillerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiş, buna karşılık sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca katılımcıların düşünme stillerinde sadece anarşi boyutunda medeni durum, kıdem yılı ve yaş etkeni farklılaşmalar yaratmıştır. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan korelasyon analiz sonuçlarına göre katılımcıların problem çözme becerisinin sadece monarşik düşünme stiliyle anlamlı düzeyde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre yüksek düzeyde monarşik düşünme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin, yüksek problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme Stilleri, Problem Çözme Becerileri, Sınıf Öğretmenleri, Düşünme, Problem Çözme

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Basic Training

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Doç. Dr. Halis Türker BALAYDIN

Author: Volkan ARSLAN

Year: 2019

Pages: 109

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between thinking styles and problem solving skills in primary school teachers. In order to investigate the relationship between the variables, descriptive design based on relational screening model was used in this study. The sample of the study consisted of 200 primary school teachers working in Ağrı. The number of participants dropped to 171 after data cleanup. The age of the participants ranged from 21 to 62 years. The mean age of the participants in the sample was 28.913 and the standard deviation was calculated as 6.801. 38.6% of the participants were male and 57.9% were female teachers. 6 participants did not indicate their gender. KBF, DSO and PCE were used as data collection tools within the scope of the research. The data analysis process was carried out in two stages: In the first stage, the relationship between thinking styles and problem solving skills in terms of descriptive statistics and socio-demographic variables were examined. The relationship between the problem-solving and thinking styles of the participants in terms of socio-demographic variables was examined for independent samples through t-test (independent-samples t-test), because all the independent variables consisted of two categories. In the second stage, the relationship between thinking styles and problem solving skills was investigated through Pearson correlation analysis. All analyzes were analyzed with SPSS 25 and 0.05 significance level. Research results show that primary school teachers mostly use executive and legislative thinking styles. It was observed that the lowest point average is conservative thinking style. At the same time, the conservative thinking style,

which is the least preferred style of thinking, has brought the tradition to the forefront in their works. According to gender variable, the results of analysis showed no significant difference in thinking styles, whereas primary school teachers' problem-solving skills differed by gender. Moreover, in the thinking styles of the participants, only marital status, and seniority year and age factor differentiations were created in the dimension of anarchy. According to the results of the correlation analysis about whether there is a significant relationship between the thinking styles and problem solving skills of the primary school teachers, which are the main problem sentences of the research, it was seen that the problem solving skills of the participants were significantly correlated with only the monarchic thinking style. According to the result, it can be said that the teachers with high level of monarchical thinking have high problem solving skills.

Key Words: Thinking Styles, Problem-Solving Skills, Primary School Teachers, Thinking, Problem Solving.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Deneyimsel ve Rasyonel Düşünme Özellikleri.....	27
Tablo 2 Düşünme Stillere Araştırmacılar Tarafından Verilen İsimlendirmeler .	30
Tablo 3 Düşünme Stilleri ve Özellikleri.....	31
Tablo 4 Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine İlişkin Betimleyici Veriler	58
Tablo 5 Düşünme Stilleri Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları	61
Tablo 6 Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	66
Tablo 7 Katılımcıların Cinsiyete Göre Problem Çözme ve Düşünme Stilleri.....	67
Tablo 8 Katılımcıların Medeni Durumuna Göre Problem Çözme ve Düşünme Stilleri.....	69
Tablo 9 Katılımcıların Mesleki Kıdemine Göre Problem Çözme ve Düşünme Stilleri.....	70
Tablo 10 Katılımcıların Yaşına Göre Problem Çözme ve Düşünme Stilleri.....	71
Tablo 11 Katılımcıların Çalıştığı Okulun Yerine Göre Problem Çözme ve Düşünme Stilleri.....	72
Tablo 12 Problem Çözme ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları.....	74

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma ile ilgili problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, önem, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Gelişimsel süreç içinde yer alan dünyaya ayak uydurmak için, insanoğlunun bu gelişimin bir parçası olması gerekir. XIX. ve XX. yüzyıllarda yapılan bilimsel keşif ve icatlar insanlığın hayatını, hayata bakışını, algılayışını ve yaşam tarzıyla birlikte, bu koşullara ayak uydurabilecek insan tipini de değiştirmiştir. Bu değişimler özellikle günümüz eğitim ve iş dünyasını da etkilemiş, modern çağlar bilgiye kolay erişebilen, onu kullanıp üretimine katkı sağlayabilen, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gücü ile; iletişim ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olan, araştıran, sorgulayan, yaratıcı, evrensel değerleri özümsemiş kendisini sürekli geliştiren, bağımsız düşünebilen, üretken, yapıcı ve demokratik değerler ile bütünleşmiş bireylere gereksinim duymaktadır (Saracaloğlu, 2006). Gelişen ve değişen dünyada, eğitimde de çeşitli yenilikler amaçlanmıştır. Bu dünya düzeninde eğitim için amaç bilgiyi olduğu gibi alıp yaşamına aktaran değil; bilgi üzerinde düşünen, sorgulayan, araştıran onu kendi yaşamına adapte eden, bağımsız düşünme yeteneğine sahip kalifiye insan yetiştirmektir (Dinçer, 2009).

Düşünme yeteneği insanoğluna diğer tüm varlıklardan ayrılması için verilmiş en büyük nimettir. Hayat boyunca bunun, doğrudan öğretilmesi gereken ve destek aldığı anda gelişen bir yetenek olduğunu da söyleyebiliriz. Düşünmenin desteklenip geliştirilmesi noktasında eğitimin göz ardı edilmeyecek kadar büyük bir yeri vardır. Bu bağlamda eğitim amaç olarak sadece bilginin kazandırılmasını değil, üst düşünme stratejilerinden olan yaratıcılık ve problem çözme becerisini de düzenleyip geliştirilmesini içine almalıdır (Bilgiç, 2010). Eğitim sistemimizde son yıllarda kullanılmaya başlanan ve öğrencinin eğitimin temelinde yer aldığı yeni bir eğitim anlayışı vardır. Bu anlayışa göre bireysel farklılıklar daha fazla önem kazanmıştır. Fer (2005), bireylerin becerilerini kullanmada ve bilgiyi işlemede

tercih ettikleri yolu 'stil' olarak tanımlamaktadır. Stil, açıklamaya göre bir sonuca ulaşmada kullanılan veya tercih edilen yol olarak da tanımlanabilir. Her birey zihinsel açıdan farklıdır. Bu nedenle sonuca varmak için herkes farklı yollar deneyecek ve farklı stillerden faydalanacaktır. Stil bireysel farklılıklara bağlı olduğu için çeşitli değişkenlerden etkilenebilir. Başarılı olmak için stilin etkisi net olmasa da yapılan bazı çalışmalarda stilin başarıyı tetiklediği görülmüştür. Yapılan doğru stil tercihi bireyi başarıya yaklaştıracaktır. Düşünme stilleri noktasında bilime büyük katkı sağlayan Sternberg ve Zhang (2005:245) düşünme stilini “Yapılan şey ya da düşünmenin tercih edilen şekli ve bireylerin sahip olduğu yeteneğin kullanımında bir tercih yolu” olarak aktarmışlardır. Bireyler karşılaştıkları durumlarda birden çok düşünme stiline sahip olur. Ama birey sadece birini ustaca kullanır (Sünbül, 2004:27). Sürekli bir hız kazanan ve çağımızın bir gerçeği olan değişim kuralı düşünme stillerinde de mevcuttur. Karşılaşılan duruma göre stiller de değişim yaşayacaktır (Buluş, 2005:2). Örneğin; birey eğitim öğretime ilk başladığı sürede yasama ve yargı gibi düşünme stillerini pek tercih etmezken, geçirdiği gelişimsel sürecin sonunda ileriki dönemlerde bunlara yer verecektir (Duru, 2004:172).

İnsanlar hayat boyunca devam eden bu süreçte sürekli problemlerle yüz yüze gelirler. Aktif kişilerde var olan ana yetenekler; doğru ve mantıklı karar verme ve problem çözmedir (Baysal ve Öztürk, 2007). Problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi, herkesin eşit olduğu toplumlarda üzerine düşen görevi en iyi şekilde yerine getiren bireyleri var edecektir (Baysal, 2003). Kişinin sağlıklı bir birey olması için bu karşılaştığı problemleri en iyi şekilde ortadan kaldırması gerekmektedir. Toplumun geleceği olan çocuklara problem çözme öğretilmelidir. İçinde bulunduğumuz çağda eğitimde var olan bireysel farklılıkların dikkate alınarak bireyin aktif kılındığı bir eğitim programında, kaliteli bir program için var olan problemi ortadan kaldıracak beceriye sahip insan yetiştirmek önemli bir yer tutar. Problem çözme durumunu öğrencilere aktaracak ve onları problem çözmeye teşvik edecek kişiler eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerdir. Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin karşılarına çıkan bir problemi çözerken kullandıkları düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılacaktır. Bu çalışmanın sadece öğretmenlerle sınırlı kalmayacağı

dolaylı olarak problem durumu ile karşılaşan öğrencileri de problem çözme noktasında olumlu destekleyeceği görülmektedir. Araştırma sonuçlarının ilgili literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı, ayrıca öğretmenlere yönelik sunulacak eğitim hizmetlerinin planlanmasına da önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Problem Cümlesi

Bu çalışmada “Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranacaktır.

Alt problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri medeni duruma göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri mezun olduğunuz bölüme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri çalıştığı okulun yerleşim yerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sokakta yürüdüğümüzde karşılaştığımız binlerce insanın tamamı farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıklardan bir tanesi de kişinin öğrenme tarzıdır. Bireyler bir alanda sergilemiş olduğu başarılı bir performansı başka bir alanda sergilemeyebilir. Bu durum bireysel başarının alanlarla sınırlandırılmayacağı anlamına gelir.

Düşünme stili insanların hayatı boyunca yaptığı tercihlerin birer aynasıdır ve aynı zamanda bir şeyin üstesinden gelmek için sunulan yollardan birini

seçmektir. Stiller, kişinin toplumsal ve ekonomik olarak bulunduğu yer ve şahsi durumları ile yakından ilişkilidir (Çubukçu, 2004/b:87:).

Düşünme stilleri genel olarak araştırmacıların ilgisini çeken bir çalışma alanıdır. Bundan dolayı bu alanda yapılan çalışmalar, başarı düzeyini zirveye çıkaracak fikirler sunabilir. Kişi doğru ve kendine uygun düşünme stilini bulup kullanırsa elde ettiği bilgiyi daha iyi kullanacak, yaşama aktaracak ve belki bu sayede bilgiyi asla unutmayacaktır (Çatalbaş, 2006:5).

Ağaç yaşken eğilir misali düşünme stilleri eğitimi de, küçük yaşlarda önemsenmelidir. Çünkü her bireyde bütün düşünme stilleri mevcuttur, fakat birey bunlardan sadece bir tanesini çok iyi kullanabilir. İyi bir eğitim sonucu diğer stilleri de iyi düzeyde geliştirilebilir. Çocuklara verilen eğitim hususunda okullar büyük öneme sahiptir. Öğrencilere yardımcı olacak ve yol gösterecek öğretmenler, bu konuda ne kadar başarılı olduklarını ya da kendileri için uygun olan düşünme stilinin hangisi olduğunu biliyorlar mı? Öğretmenler bu soruların cevaplarını bilmiyorlarsa öğrenciye herhangi bir fayda sağlamayacaklardır.

Yapılan bu araştırmaya ilişkin alan yazında düşünme stilleri konusunda birçok literatürün mevcut olduğu fark edilmiştir (Ariol, 2009; Balgalmıs, 2007; Çatalbaş, 2006; Dinçer, 2009; Duru, 2002; Fer, 2005; Grigorenko ve Sternberg, 1993; Mert, 2003; Zhang ve Sternberg, 2002; Zhang ve Huang, 2001). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmediği görülmüştür. Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin eğitim ortamlarında ve/veya özel yaşamlarında karşılaştıkları problemlere karşı çözümler üretirken kullandıkları düşünme stilleri ilişkilendirilmeye çalışılacaktır. Bu sayede sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi ortaya konulacaktır. Problem çözmenin öğretmen yeterlilikleri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde problem çözümeyle ilişkili faktörlerin incelenmesi hem öğretmen yetiştirme politikaları açısından, hem de hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmanın alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konu üzerinde son yıllarda ülkemizde çalışmalar başlamıştır (Duru, 2004). Çalışmaların yoğunlaşması da beklenmektedir.

Hipotez ve Varsayım

Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları bir problem durumunda düşünme stillerini kullandıklarını ve bundan dolayı düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle “Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi ileri sürülebilir. Araştırmaya ilişkin varsayımlar:

- a) Örneklem kapsamındaki sınıf öğretmenleri seçilen evreni yeteri düzeyde temsil edebilecek durumdadır.
- b) Kullanılacak olan veri toplama aracı, yapılacak araştırmanın amaçlarına uygun olup, verilerin toplanması için de aranan şartlara sahiptir.
- c) Kullanılacak ölçek, ölçeğin uygulandığı sınıf öğretmenlerinin maddelere verdikleri cevaplar gerçek cevaplardır.
- d) Başvurulan uzman görüşleri ölçme aracı için belirlenecek olan kapsam ve geçerliliğin belirlenmesinde geçerli ve güvenlidir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

- a) Araştırmada örneklem, Ağrı ilinde bulunan devlet ilköğretim okullarında 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde görev yapan 171 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.
- b) Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilen ölçeklerle toplanan bilgilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Düşünme: Klasik tanımıyla insanı diğer canlılardan ayıran bir fonksiyondur ve en genel anlamıyla şöyle tanımlanmaktadır: Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş halidir (Özden, 1997).

Stil: Bireyin becerilerini kullanmada (Sternberg, 1997) ve bilgiyi işlemede (Zhang, 2002) tercih ettiği yol olarak tanımlanır. Bu açıdan stil kendi başına beceri ya da yetenek değil, becerileri kullanmada bireyin yaptığı tercih olarak düşünülür (Fer, 2005a: 33).

Düşünme Stilleri: Bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimdir (Palut, 2004).

Problem: Teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele (TDK, 2007).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERCEVE

1.1. DÜŞÜNME TANIMI

İnsan yaratılanlar arasında en mükemmel en kusursuz varlık olarak bilinir. Bu mükemmelliği sağlayan farklı yönler olsa da en büyük fark bireyin aklını kullanma yetisi ve düşünebilmesidir (Birkök, 1998:4). Aristo'ya göre insanı insan yapan en önemli özelliklerin temelinde düşünme yeteneği gelir. Descartes'a göre ise; akli dünyada var olan şeylerden ayıran en büyük fark düşünme yeteneğidir. Bu insana bahsedilen düşünme yeteneği, insanın evrende önemli yerlerde olmasına yardımcı olmuştur (Subaşı, 2010:122).

İnsan dünyaya geldiği zaman düşünme yeteneği ile donatılmış olsa bile bu yeteneği geliştiremez ise tam anlamıyla yeterli sayılmaz (Doğanay, 2006:181). TDK sözlüğünde (2015) duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi olarak tanımlanan düşünme, uzun yıllar boyunca psikologların ve filozofların ilgisini çeken ve üzerinde çok çalışılan bir konu olmuş, farklı kuramları savunan bilim insanlarınca farklı şekillerde ele alınmıştır. Özden'e (1999:79) göre bu yetenek, gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramlaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş halidir. Yapılan tanımlara bakıldığında bu yetenek insan hayatında önemli bir yer tutar.

1. 2. DÜŞÜNME TÜRLERİ

Düşünme sırasında yapılan zihinsel işlemler tamamen farklıdır ve değişik türden bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Yapılan işlemlere akıl yürütme denilir. Akıl yürütme önceden hazırlanmış bir mantık sırasına göre yapılırca da düşünme türlerini ortaya çıkarmaktadır (Güneş, 2010:131). Bahsedilen türler, aslında birer beceri örneğidir. Bundan dolayı öğrenilir, geliştirilir ve yeni yollar bulunabilir (Bacanlı, 2012:35).

1.1.2.1. Eleştirel Düşünme

"Eleştiri" bir insanın, bir eserin, bir konunun doğru ve yanlış yönlerini bulup gösterme işi, tenkit; eleştirel kelimesi de buna paralel olarak eleştiri niteliği taşıyan tenkidi anlamına gelmektedir (TDK, 2008). "Eleştirel düşünme" ise bu tanımlardan ayrı olarak kişisel düşünce sahasına veya biçimine ilişkin en mükemmel düşünceyi ortaya çıkarmak için yapılan düzenli ve kişinin kendi denetimine dayalı düşünme türüdür (Şahinel, 2007:123). Bacanlı (2012)' ya göre tenkit, belli kriterlere göre değerlendirme yapma manasına da gelir. İnsana verilen ve onu diğer varlıklardan ayıran en büyük özelliği düşünmesidir. İnsan düşünür, fakat rastgele ve hedeften uzak düşünceler, beklenen faydayı sağlayamaz. Eleştirel düşünmede birey, olay ve durumları sorgulayıcı bir tavırla değerlendirir, yorumunu yapar ve karar verir. Bu becerileri içinde barındıran düşünme türüne eleştirel düşünme denir (Güneş, 2012:133). Cüceloğlu (1995) eleştirel düşünmeyi, "Kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünden tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç" olarak tanımlar. Bu düşünmeye sahip insanlar analitik düşünme, açık fikirli olma, doğruyu arama ve sistemli olma gibi özellikler barındırırlar. Zaten sistemli düşünmeyen insan doğruyu arama konusunda şans faktörünü öne çıkarmıştır ki; şansa eleştirel düşünmeye tamamen zıttır (Bacanlı, 2012:32). Bu düşünme türüne bakıldığında kişinin aktif bir şekilde süreçte yer aldığı görülmektedir. Tamamen sistemli çalışıp önceden belirlediği kriterleri göz önüne alarak düşünme olayını gerçekleştirecektir.

Lipman (1998) eleştirel düşünmeyi " Ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir. " diye tanımlıyor (Akt. Ay ve Akgöl, 2008:66).

Aybek (2006:40)' e göre ise düzensiz yapılan bir etkinlik değil var olan sıkıntılı durumun temeline el atacak, duruma farklı pencerelerden bakacak, anlam verecek ve gerekirse bu durumun karşında duracaktır. Bunları yapabilen düşünme şekline eleştirel düşünme denilecektir.

Eleştirel düşünme beş boyutta incelenebilir (Demirel, 2002:216).

Tutarlık: Düşüncede yer alan zıtlıkları kaldırmalıdır.

Birleştirme: Düşünce her yönüyle işlenir.

Uygulanabilme: Çabalar sonucunda anlaşılmiş olanları uygulamaya geçirir.

Yeterlik: Süreçte yaşadıklarını ve sonuçları sağlamlaştırabilmedir.

İletişim Kurabilme: Bu düşünme türüne sahip olan birey elde ettiğini çevresindekilerin yararlanması için aktarabilmelidir.

Bunlara bakınca eleştirel düşünmede kişi; olayın içinde yer alacak, tarafsızlığı kendine yol arkadaşı edinecek, hiç bir fikir etkisinde kalmayacak, kendi düşüncesine verdiği değeri diğer insanların düşüncelerine de gösterip onların fikirlerini kullanabilecek ve düşünmeyi organize bir şekilde yapacaktır (Akınoğlu ve Diriöz, 2007: 13; Özden, 2003: 158).

1.1.2.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık kelimesi günümüzde her alan için kullanılmasına rağmen henüz kesin bir tanıma sahip değildir. İnsanlar genel olarak yaratıcılığın, mevcut yoldan değişik bir şey yapmak veya ortaya gözle görülebilecek bir ürün koymak olduğunu söylerler (Erdoğdu, 2006:62).

Yaratıcı düşünme ise “Düşünmenin üretici, araştıran veya var olan sıkıntılara yeni bir bakış açısı getiren, kişide yeni fikirlerle sonlanan özellik göstermesi; keşif edici, sürekli araştıran ve kendine has fikirleri ortaya koyan bir düşünme biçimi” tarzında açıklanır (TDK, 2008). İnsanlarda yaratıcı düşünmenin var olması insanların yaşarken ilerde akıllarının ucundan geçmeyecek ihtiyaçları karşılayabilmede büyük avantaj sağlayacaktır. Yaratıcı düşünmeyi geliştiren insanlar, iş veya günlük hayatlarında karşılaştıkları bir sorunun üstesinden gelip değişmeye uyum sağlamada da sorun yaşamazlarsa, bu durum onları başarıya götürecektir (Kaya, 2009:17). Genel olarak yapılan tanımlar veya açıklamalara bakılırsa yaratıcı düşünmenin özellikleri:

Akıcılık: Birden fazla seçenek sunma

Esnelik: Değişik alanlarda yer alabilecek düşünceleri var etme ya da sorunların çözümüne yaklaşımları farklılaştırma

Özgünlük: Daha önce hiç karşılaşılmamış çözümler ortaya koyma veya kendine has yeni çözümler üretme

Zenginleştirme: Düşünleri geliştirebilme, eksik olanı devam ettirme, düşüncenin inceliklerine temas etme ve cevaplar takviye edebilme (Erlendsson, 1999, Rıza, 1999;Fisher, 1995 Akt:Yenilmez ve Yolcu, 2007:97).

İnsanlar farkında olarak ve bilerek yaratıcı düşüncede aktif olurlar. Yaratıcı düşünme hareketli bir olgudur. İnsanlar kendilerine has fikirleri bir ürüne dökemedikten sonra yaratıcı düşünme boyutunda bir önem arz etmeyecektir. Bu şekilde bakıldığında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünmenin ön hazırlık noktasında yer alır (Akınoğlu, 2001:74).

Yaratıcı düşünme hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme aşamalarından geçer. Burada ilk ikisinde fikir oluşur, diğerlerinde ise değerlendirme olur (Bacanlı, 2012:33). Demirci (2007:66-67) aşamaları böyle açıklıyor:

Hazırlık: Burada birey bilgi alır, fikir üretir ve güzel fikirler var eder. Hipotez ve teoremler incelenir ve problem açıklanır.

Kuluçka: Geriye dönüş yapılarak sorun zihinsel olarak didik didik edilir. Burada gerekli fikirsel birleştirmeler olmuş, problem tam netleşmiş ve çözüm bulunmaya başlanmıştır.

Aydınlanma: Bu aşamada her şey artık yerine oturmaya başlar. Problem net bir şekilde ortadadır. Çözüme götürecek düşüncenin birdenbire var olduğu bölüm bu kısımdır.

Değerlendirme: Ortaya konan çözüm her bakımdan (uygunluk, pratiklik, geçerlilik vb.) değerlendirmeye alınır. Mantıklı düşünmenin yer aldığı ve fikirlerin daha ayrıntıya indiği bu aşamaya “doğrulama” veya “gerçekleme” denir.

1.1.2.3. Problem Çözme

İnsanlar hayatları boyunca türlü türlü sorunlarla karşılaşır. Bu sorunları ortadan kaldırmak için önlerine çıkacak her türlü engeli aşmak isteyeceklerdir. Bunu yapabilmek için problem çözmeye başvurmaları gerekmektedir. Burada problem çözmeyi kullanıp sonuca varılmadığı görülünce, bu durumun çözümünü bulmak için yine problem çözmeye başvurulur (Kaya, 2009:27). Dewey, 1910’ da düşünmeyi problem çözmeye dayalı eğitimsel araştırma yöntemi olarak açıklamıştır. Dewey, problem çözmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için bazı aşamalardan geçilmesi gerektiğini söylemiştir (Yorulmaz, 2006:13).

Bu aşamalar;

- Problematik durum
- Problemi tanıma
- Problemi aydınlatma
- Kesin olamayan hipotez kurma
- Seçilen bir hipotezin denenerek test etme.

İlk aşamada bir problemle karşılaşılır. İkinci aşamada önüne çıkan sorunun ne olduğu ile ilgili açıklamalar yapılır. Üçüncü aşamada, var olan sorun araştırılır ve analiz edilir. Ortaya çeşitli fikirler atılır. Dördüncü aşamada, kişi süreç sonunda ortaya çıkma ihtimali olan sonuçları ele alır ve incelemeler yapar. Son aşamada ise, elde var olan hipotez test edilecek, eğer yol doğru ise sorun veya problem ortadan kalkacaktır (Erguvan, 2011:9).

1.3. STİL

Stil, kişilik ile yetenek arasındaki bağıdır. İnsanların yeteneklerini kullanırken tercihidir. Yani stil ve yetenek birbirinden farklı olgulardır (Fer, 5005b:1).

Riding (1997) stil ve yeteneğin bir durum üzerinde performans artırıcı etki sağladığını dile getirip, ikisi arasındaki farkı açık bir şekilde şu kelimelerle anlatmıştır: “Birey yetenek olarak kendini geliştirdikçe performansta artış sağlanacaktır. Stil ise performansı negatif ya da pozitif etkileyebilir. Stil ve durumun birbirini tamamlaması sonucu yetenek ortaya çıkacaktır.” (Akt.Fritz, 2006:6). Kişiyi bilindik şekilde yansıtan stil fikrini ilk kez Gordon Allport (1937) ortaya atmıştır. Yapılan çalışmalar ise stil kavramını geliştirmiştir (Duru, 2002:56). Sünbül (2004:2)' e göre stil, bireyin yeteneklerini sergilerken izlediği yol, yetenekten ziyade tercih etme tarzıdır. Sternberg (2009:8) ise stili, “ Bireylerin ne yapmak istediklerini yani doğuştan var olan yetenekleri fayda sağlamak için nasıl kullanmasını anlamlandırmasıdır.” olarak tanımlamıştır. Stil ile yetenekler kıyaslanamaz. Stil bir yoldur.

Genel olarak son dönemlerde bu konu üzerinde aktif olarak çalışma yapan kişilerin içinde bulunan en önemli araştırmacı Sternberg'tir. Sternberg (1997: 134-146) ve Zhang (2004b, 352-353) stillerle ilgili çalışmalarda en aktif olan

araştırmacılarıdır. Bunlar yaptıkları analizler sonucunda stilleri üç gruba ayırmıştır. Bunları; biliş merkezli stiller, kişilik merkezli stiller ve aktivite merkezli stiller şeklinde isimlendirmişlerdir.

1.3.1. Biliş Merkezli Stil Yaklaşımları

Odak noktası kişisel farklılıklardır. Farklılıkları değerlendirmek için doğru-yanlış yanıtlarını içeren maksimum değerlendirme testleri kullanılmıştır. Bu alanda Herman Witkin (1978) bağımlı-bağımsız modeli (dependence-independence) ve Jerome Kagan (1976) yansıtıcı-ani (reflection-impulsivity) modeli örnek olarak gösterilebilir.

1.3.2. Kişilik Merkezli Stil Yaklaşımları

Stili kişinin kişisel özelliklerinin bir parçası olarak görür. Bu alana Holland (1973) kişilik tipleri (theory of vocational types) ve Gregorc'un (1979) algılamaya dayalı dört öğrenme stilini (Somut ardışık, Soyut ardışık, Somut random, Soyut random) örnek verebiliriz.

1.3.3. Aktivite Merkezli Stil Yaklaşımları

Açıkladığımız iki stil sonucunda meydana gelen aktiviteleri veya günlük yaşamda insanların içinde yer aldığı aktiviteleri ele alır. Bu alana Kolb'un (1984) öğrenme stilleri teorisi, Marton (1976) ve Biggs (1979) örneklerini verebiliriz (Zhang,2000:272:Zhang, 2002:332).

Sernberg (1997:144) teorileri kıyaslarken kişilik merkezli olan bilişsel merkezli olanlara göre daha büyük kapsam gücüne sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu iki stili yakın olarak görmesine rağmen aktivite merkezli yaklaşımı eleştirmiştir. Bu yaklaşımlar aslında stilleri meydana getiriyorlar. Bunlar genellikle materyali öğrenmede kullandıkları yollarla alakalı olan öğrenme stilleri; materyal kullanma noktası ile ilgili olan düşünme stili ve bilginin nasıl işlendiği ile ilgili olan bilişsel stillerdir. Bunlar çoğu noktada farklılıklara sahip olsalar da stillerin yetenek olmadığı noktasında aynı fikirlere sahiplerdir (Zhang, 2002:332).

1.4. DÜŞÜNME STİLLERİ

Düşünme sözcüğü hakkında yapılan tanımlamalara bakıldığında düşünmenin bireye ait bir özellik olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle, bireyin düşünürken kullanmak istediği stilin de farklı olduğu görülmektedir. İnsanlar yaşamlarında aynı tip problemlere ya da olaylara karşı farklı bakış açılarına sahiptirler ve çözüm üretirken değişik yöntemler kullanırlar. Bu durum düşünme stillerinin temelini oluşturur. Sünbül (2004:2), düşünme stillerini; “Bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği eğilimler.” olarak tanımlarken; Palut (2004:2014) ise “ Bireyin zihninde olup bitenlerin ve düşünme süreçlerinin farklı şekillerde dışa yansması” olarak tanımlamıştır. İnsanlar belli bir soruna karşı belirli bir düşünme stilini kullanabilir. Kullandıkları düşünme stili asla sabit değildir. Yani düşünme stilleri gelişim gösterir ve farklılaşabilir (Duru, 2004:4). Düşünme stilleri üzerinde çalışmalar yapan araştırmacılar insanlarda düşünme stillerinin birçoğunun var olduğunu söylemektedir. İnsanda var olan düşünme stilleri gelişime her zaman açıktır. Bundan dolayı düşünme stillerinin esnek bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Düşünme stilleri alanında önemli çalışmaları olan Sternberg (2009:81-98) düşünme stillerinin ilkelerini şöyle belirlemiştir.

- Stiller yeteneklerin kullanılması ile ilgili tercihlerdir; kendileri birer yetenek değildir.
- Birbirine uyan stil ve yetenekler, parçalarının toplamından daha büyük bir sinerji yaratır.
- Yaşam tercihleri yalnızca yeteneklere değil, stillere de uygun olmalıdır.
- İnsanların tek bir stili değil, stil profilleri vardır.
- Stiller görevden göreve ve durumdan duruma değişkenlik gösterir.
- İnsanlar, tercihlerinin gücü açısından birbirinden farklıdır.
- İnsanlar stillerinde gösterebildikleri esneklik açısından birbirinden farklıdırlar.
- Stiller sosyalleşme süreci ile kazanılır.
- Stiller yaşam süreci içinde değişir

- Stiller ölçülebilir.
- Stiller öğretilir.
- Belirli bir zaman diliminde değerli görülen stiller başka bir zaman diliminde değerli görülmeyebilir.
- Bir yerde değerli görülen stiller başka yerde değerli görülmeyebilir.
- Stiller ortalamada, iyi veya kötü değillerdir; önemli olan uygunluktur.

Stiller yetenek ile çoğunlukla karıştırılır. Farklı iki bireyde benzer yetenekler mevcut olabilir ama bu durum onların stillerinin de aynı olduğu anlamına gelmez. Stilleri tamamen farklı olabilir. Bir birey bütün düşünme stillerine sahip olabilir. Karşılaştığı sorunlara göre o an gerekli olan düşünme stilini iyi kullanabilir ya da karşılaştığı soruna karşı kendisinde daha ön planda olan düşünme stilini kullanabilir (Palut, 2004).

1.4.1. Düşünme Stilleri Kuramları

Düşünme stillerinde araştırmacılar tarafından çeşitli kuramlar ortaya sunulmuştur. Bunlar arasında genel kabul görenler:

Bilişsel-Deneyimsel Benlik Kuramı

Myer-Briggs Düşünme Biçimi Sınıflaması

Zihinsel Benlik-Yönetim Kuramı

1.4.1.1. Bilişsel-Deneyimsel Benlik Kuramı

Kuram, birbirinden ayrı çalışan ama birbirleri ile iletişim halinde olan iki tür bilgi işleme sistemi önerir; Yaşantısal-Sezgisel ve Rasyonel-Analitik sistem (Epstein ve Kirkpatrick, 1992; Epstein ve Tegel, 1998; Klavycybski, 1998; Akt: Duru, 2004:1995).

Deneyimsel Sistem: Kendiliğinden, herhangi bir plan yapılmadan, bütüncül ve duygusal ağırlığı vardır. Önceden yaşanmış olumlu ya da olumsuz sonuçları açıklar. Bu bilinçsizce ve çok hızlı bir şekilde devam eder. Bunların sonuçları geneldir (iyi ya da kötü, büyük veya küçük gibi) ve bu sonuçların değişmesi için yeni bir bilgiye rastlanması gerekir (www.psychology.sunysb.edu).

Rasyonel-Analitik Sistem: Tam tersine, istemli, emek harcanarak, ampirik veri ile karar almak için mantıksal yargılamaya gerek duyan derin ve yavaş çalışan bir sistemdir (Duru, 2004:181).

Tablo 1

Deneyimsel ve Rasyonel Düşünme Özellikleri

DENEYİMSEL SİSTEM	RASYONEL SİSTEM
Bütüncül (Holistik)	Analitik
Otomatik, çabasız	İsteğe bağlı-bilinçli, çaba gerektirmekte
Duygusal:zevk-acı temelli (iyi duygu vuran)	Mantıksal-neden-muhakeme temelli (rasyonel olan nedir?)
Çağrimsal bağlantılar	Mantıksal bağlantılar
Davranış geçmiş olaylarla ilişkilendirerek tasarlanmaktadır.	Davranış olayların bilinçli tahmini ile tasarlanmaktadır.
Gerçeği somut imajlar, benzetmeler ve öyküler şeklinde kodlar-depolar.	Gerçeği soyut semboller, kelimeler ve sayılar şeklinde kodlar-depolar.
Daha hızlı eylem yapar, anlık eylemlere yöneliktir.	Daha yavaş işlem yapar, yavaş oluşan, ortaya çıkan eylemlere yöneliktir.
Değişime direnç göstermekte ve daha yavaş değişime uğramaktadır.	Yüksek düzeyde detaylı ayrıştırma ve yeni bulgularla değişmektedir.
Ben merkezli yaşantıya inanılmaktadır.	Mantık ve bulgu-delil temelli hareket edilmektedir.

Bu iki sistem farklı çalışma prensiplerine sahiptir. Fakat bunlar bir iletişim halinde beraber çalışabilmektedir. Ağır bir sistem olan Rasyonel sistem, Deneyimsel sistemi düzeltici durumundadır.

1.4.1.2. Myer-Briggs Düşünme Biçimi Sınıflaması

Myer ve Briggs yaptıkları kişilik çalışmalarını jung'un çalışmalarını da göz önüne alarak özgün bir kişilik değerlendirme aracı geliştirmişlerdir. Kendi tasarladıkları bu araç 16 kişilik tipi içeren dört farklı özellikteki çiftten oluşmuştur. Bu çiftler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Çatalbaş, 2006:31).

1.4.1.2.1. İçedönüklüğe Karşı Dışa dönüklük

Bu özellik insanların enerjilerini nereden aldığı üzerine yoğunlaşır. Dışa dönükken insanlarla olan iletişim ve etkileşimden enerjilerini aldıkları söylenmiştir. İçedönükken ise enerjilerini düşüncelerinden ve fikirlerinden alırlar.

1.4.1.2.2. Duygulanıma Karşı Sezgisellik

Bu özellik insanların duygulanım sürecinde sezgilerden yararlanmasıdır. Bu alanda olan bireyler durum veya olaya bakarken duygularını kullanarak iyi tepkiler verirler. Sezgisel boyutta yer alan bireyler ise anlamlara, ilişkilere algılama yoluyla yaklaşır.

1.4.1.2.3. Düşünmeye Karşı Duygusalık

Bu özellikler genel olarak karar verme noktasında aktiftirler. Düşünme yönünü kullanan kişiler karar verirken mantıksal ve nesnel kriterlere göre değerlendirirler. Duygusalık yönünü kullananlar ise karar vermede değerlerini, inançlarını ve duygularını ön plana çıkararak karar verirler. Özetle duygusal olan öznel, düşünsel olan ise nesneldir.

1.4.1.2.4. Yargılamaya Karşı Algılama

Yargılama tipini kullanan kişiler karar vermeye hızlı ve yavaş ulaşmasını konu alan bir psikolojik tiplerdir. Yargılayıcı olanlar bir program dahilinde işlerini yapar ve zamanında yapmak onlara büyük bir haz verir. Bu nedenle karar vermede oldukça hızlıdırlar. Algısal tipi kullananlar da, direk karar vermeyi değil karar verirken ayrıştırma, inceleme ve karmaşıklığı severler. Belli bir plana göre hareket etmezler. (Dinçer, 2009)

1.4.1.3. Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı

Geçmişte biliş, aktivite ve kişiliği merkeze alan çalışmaları, farklı ve kendine özgü bir çerçevede ele alan Sternberg; düşünme stilleri temelinde yeni ve kapsayıcı nitelikteki Zihinsel Benlik yönetim kuramını geliştirmiştir (Zhang, 2000:273).

Zihinsel benlik yönetim kuramının genel mantığı şu şekildedir; toplumların kendi yaşamlarını düzenlemede kullandığı yöntemlerin varlığı gibi

bireyler de düşüncelerini toplumlar gibi düzenleme gereği duyarlar (Buluş, 2005:4). Yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak bir toplumun kendini yönettiği gibi bizim de kendi düşüncelerimizi yönetmememiz gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Strenberg (1997:20) kuramı şu şekilde ifade etmiştir: “ Herkesin zihninde bir hükümet vardır ve tıpkı hükümet gibi kendini farklı yollarla yönetir, önceliklerini belirlemeye, dünyadaki değişimlere kendi inanç ve değerleri doğrultusunda tepki vermeye ihtiyacı vardır. Bu çerçevede düşüncelerini ve eylemlerini iç ve dış gereksinimlere uygun bir biçimde organize etmektedir. Dünyadaki hükümet formlarına bakıldığında birbiriyle aynı olmadığı görülmektedir.” Kişi gündelik hayatında yaşadığı olay ve durumlara karşı kendisine en uygun düşünme stiline yönelir. Fakat bu durum bireyde sadece tek bir düşünme stilinin var olduğuna kanıt değildir.

Strenberg (2009) diğer yapılmış çalışmaların dışında kendine ait bir çalışma yapma durumunu bu şekilde açıklıyor.

- Ortaya atılmış teoriler arasında genelleyici ve kapsayıcı özelliğe sahip bir model ya da metafor yoktur.
- Bazı stillerin yeteneklerden ayrılması aşırı derece zordur. Bazıları da kişilik özelliği gösteriyor.
- Yaşadığımız dünyada stillerin varlığını hiçbir şey göstermemektedir.
- Tam anlamıyla stil teorileri ile psikolojik teoriler arasında bağ yoktur.
- Dile getirilen stilin bazen etkileycilik düzeyi fazla olmayabilir.
- Stiller üzerinde yapılan çalışmaların az olmasından dolayı stil hakkında detay vermek zordur.
- Kuramlar genelde stile bağlı değil de onu etkileyen bir değişken gibi görülmektedir.
- Kuramlarda dile getirilen stiller düşünme stillerine ait az özellik gösterirler veya hiç özellik göstermezler.

Bu konu literatüründe, araştırmacılar tarafından değişik adlandırmalar yapıldığı Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2

Düşünme Stilllerine Araştırmacılar Tarafından Verilen İsimlendirmeler

Buluş,2000		Fer,2005		Sünbül,2004		Çubukçu,2004		Palut,2003	
İşlevler	Yasama	İşlevler	Yasa yapıcı	İşlevler	Özerk	İşlevler	Kuralcı	Fonksiyonlar	Yasamacı
	Yürütme		Yürütmeci		Kuralcı		Yönetici		Yürütücü
	Yargı		Yargılayıcı		Yargısal		Yargılayıcı		Eleştirel
Formlar	Monarşik	Biçimler	Tekerkeç	Biçimler	Tekilci	Biçimler	Monarşik	Şekiller	Monarşik
	Hiyerarşik		Aşamacı		Aşamalı		Hiyerarşik		Hiyerarşik
	Oligarşik		Çok erkçi		Eş değeri		Oligarşik		Oligarşik
	Anarşik		Anarşik		Kuralsız		Anarşik		Anarşik
Düzeyler	Global	Düzeyler	Bütünsel	Düzeyler	Bütüncül	Düzeyler	Evrensel	Düzeyler	Bütünsel
	Lokal		Ayrıntısız		Ayrıntıcı		Yerel		Kısmi
Alanlar	İçsel	Yönelimler	İçe dönük	Kapsam	İçe dönük	Etkinlik alanları	İçsel	Alanlar	İçe dönük
	Dışsal		Dışa dönük		Dışa dönük		Sosyal		Dışa dönük
Eğilimler	Liberal	Eğilimler	Yenilikçi	Eğilimler	Yenilikçi	Eğilimler	Açık fikirli	Eğilimler	Yenilikçi
	Muhafazakar		Tutucu		Gelenekçi		Muhafazakar		Tutucu

Biz bu çalışmada Buluş (2005) tarafından adlandırılan stiller temel alınmıştır. Kurama ait 13 Düşünme stili ve özellikleri Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3

Düşünme Stilleri ve Özellikleri

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

1.4.1.3.1. Zihinsel Benlik Yönetim Kuramı İşlevleri

Zihinsel Benlik-Yönetimi bölümünde üç işlem yer alır. Toplumların yönetiminde de var olan yasama (legislative), yürütme (executive) ve yargı (judicial) zihinsel olarak da benzer işlevleri yaparlar. Toplum yönetiminde Yasama işlevi, yaratıcılık, formüle etme, zihinde canlandırma ve planlama ile alakalıdır. Yürütme işlevi, yerine getirme-icra etme ve yapma ile alakalıdır. Yargı ise değerlendirme ve karşılaştırma ile ilgilidir (Buluş, 2005). Zihinsel olarak ise:

Yasama Düşünme Stili

Yasama düşünme stilini kullanan bireyler kendilerine özgü yöntemlerle çalışmak isterler, neyi nasıl yapacaklarına karar verirken kendilerini merkeze koyarlar ve kurallarını kendileri belirlerler. İşlemleri yaparken de kendilerine ait yollarla yaparlar. Bu bireyler önceden çözümüne ulaşılmamış problemler ile uğraşmayı çok severler. Bunlar belli kalıp içinde yer almaktansa yaratıcılıklarını kullanmak isterler.

Yasama stiline sahip bireyler kuralları sevmediklerinden ve özgün yollarla çalışmalarını yapmak istediklerinden dolayı günlük ve okul yaşantılarında uyum sorunu yaşarlar. Bu stile sahip bireyler mesleki olarak yazar, besteci, bilim insanı, ressam, heykeltıraş, politikacı ve mimarlığa yönlendirilirse başarılarının daha fazla olduğu görülecektir. Bunlar kısaca yeniye hasret ve icat etmeyi seven bireylerdir (Strenberg, 2009:27).

Yürütme Düşünme Stili

Bu stile sahip olan bireylere bakıldığında uygulama noktasında başarılı oldukları görülecektir. Kurallara ve söylenenlere uyarlar. Yürütme düşünme stiline sahip bireyler, kendilerine özgün yollarla problemi çözmek yerine var olan yolları veya başkalarının gösterdiği yolları kullanmayı severler. Rehber ihtiyacı duyarlar. Topluma aykırı olmayan, tertipli ve söylenen talimatlara uyan kişilerdir (Fer,2005b:1). Yasama stiline bağlı insanlar konu başlığını kendi belirlemek isterken, yürütme stiline sahip bireyler konu başlığının verilmesini ve bundan sonraki sürecin en iyisi olmak isterler. Söz konusu bireyler polis memurluğu, askerlik, öğretmenlik ve avukatlık gibi mesleklere yönlendirilirseler daha başarılı olurlar.

Yargı Düşünme Stili

Yaptıkları faaliyetler veya ürünlerin değerlendirilmesinde yer almaktan zevk alan bireylerdir. Yargı stiline sahip insanlar yapılan aktivitelerin sonuçlarını değerlendirme noktasına odaklanırlar. Değerlendirme, yargıda bulunma ve birbirleriyle kıyaslanma onlar için oldukça değerli ve önemlidir. Genel olarak değerlendirme yaparken zorlanmadıkları konular üzerinde çalışırlar. Buluş (2003)'e göre yargı “Kuralları ve prosedürleri yargılamayı, değerlendirmeyi seven, analiz barındıran problemleri tercih eden bireylerde görülen bir stildir. ” Yargı stiline sahip bireyler için yargıçlık, eleştirmenlik, program analistliği ve avukatlık gibi alanlar, başarı sağlayabilecekleri mesleklerdendir.

1.4.1.3.2. Zihinsel Benlik Yönetim Kuramının Formları

Burada bireyin çeşitli iş ve olaylara yaklaşımındaki tercihlerini inceledikleri süreç önem arz etmektedir (Palut, 2008:2).

Formlar Yönetim biçimini anımsatır. Monarşik, Hiyerarşik, Oligarşik ve Anarşik stilleri şeklinde isimlendirilmiştir (Buluş,2005:6).

Monarşik Düşünme Stili

Monarşik düşünme stili tek bir amaç üzerine tam olarak yoğunlaşmaktır. Bu düşünme stiline sahip bireyler, yoğunlaşma sürecinde hiçbir şeyin araya girmesini istemez, mükemmeliyetçidirler ve çalışırken diğer problemlere karşı ilgisiz kalırlar ya da onları kendilerinden uzak tutarlar. Bu bireyler bütün enerji ve zamanlarını harcayarak tek bir şeyi mükemmel yapmak ister.

Hiyerarşik Düşünme Stili

Hiyerarşik düşünme stili birden fazla işe odaklanıp onları belirli bir hiyerarşi sırasına alarak çalışmalarını yapar. Burada hedef, tek bir amaç değil birden fazla amaçtır. Hangisinin önemli veya daha önce yapılması gerektiği, bu stilde önemlidir. Bu stili kullanan insanlar işlerini yaparken zamanlama belirlemeyi sever (Sünbül, 2004:3).

Oligarşik Düşünme Stili

Oligarşi düşünme stiline sahip bireyler bir anda birden fazla işi yapmaktan hoşlanırlar. Fakat bunları belirli bir önem sırasına koyma gibi bir yaklaşımları

yoktur. Oligarşi düşünme stili aynı düzeyde önem arz eden amaç, proje ve durumlarla işlem yapmaktan zevk alır. Öncelik belirleme zorunda bırakıldıklarında ise gerilir ve çelişkiye düşerler. Oligarşik düşünme stilini kullanan bireylerde eşit öneme sahip, çoklu ve kendi aralarında rekabet içinde olan amaçlarla uğraşmak büyük bir önem arz eder. Oligarşik stilin monarşik ve hiyerarşik stillere benzerliği bulunmaktadır. Monarşikte olduğu gibi öncelik belirlemede doğal bir yol izler ve hiyerarşikte olduğu gibi de birden çok işi aynı anda yapar.

Anarşik Düşünme Stili

Genel anlam olarak anarşik stili var olan bireyler, asistematik hatta anti sistematik bireylerdir (Sternberg, 1997). Yapacakları işi kendi istedikleri zamanda kendi istedikleri yerde ve kendi istedikleri şekilde yapmak için uğraşırlar. Kurallar ve yönergeler hiçbir anlam ifade etmemektedir. Kendilerine ait bir sistem kurarken, yaşayamadıkları başarının yanı sıra var olan sistemlere karşı çıkmışlardır. Anarşik düşünme stiline sahip insanlar sistemli ve programlı değillerdir. Sorunlara gelişi güzel yaklaşırlar (Duru, 2004:176). Dikkate aldıkları konuları çok geniş boyutta ele aldıkları için sorunları çözerken başkalarının fark edemediği çözümler bulabilirler (Strenberg, 2009:30).

1.4.1.3.3. Zihinsel Benlik Yönetim Düzeyleri

Zihinsel benlik yönetim kuramı global ve lokal olmak üzere ikiye ayrılır. Burada eğer olaya genel bakılacaksa global, fakat tek bir özelliğine bakılacaksa lokal düzey göz önüne alınacaktır.

Global Düşünme Stili

Global düşünme stiline sahip bireyler genellikle soyut ve genel olanla ilgilenirler. Detaylar önem arz etmez. Kendileri detayları ya göz ardı ederler ya da başkalarına yönlendirirler. Global düşünme stiline sahip insanlar kavramsallaştırmalardan ve düşünce dünyasında işlem yapmaktan hoşlanırlar (Buluş, 2000: 36). Bu bireyler genelde ormana bakar ve ağaçları hep göz ardı ederler. Bir yazı yazınca genel bir durum koyabilirler fakat bu durumun detaysal

çalışmasını yapamaz veya kanıtlamaya gidemezler. Ana fikri anlayıp detayları göremeyen kişiler global düşünme stiline sahiptir.

Lokal Düşünme Stili

Lokal düşünme stiline sahip bireyler ayrıntılı çalışan, somut duruma odaklanan ve yaratıcı fikirleri mevcut olan bireylerdir. Bu stildeki insanlar, global düşünen bireylerin genel düşünmesinin tam aksine ayrıntılara odaklanarak bütünü göz ardı ederler. Lokal Düşünme stilinde ağaç önem arz eder ormanın olup olmaması o kadar önemli değildir. Bundan kaynaklı yaşanacak sorun ağaçla ilgilenirken zarar gören ormana benzer. Onlar için en zevkli nokta aşırı derecede detay içeren problemleri çözmektir.

1.4.1.3.4. Zihinsel Benlik Yönetim Kuramının Alanları

Toplumların hem içsel hem dışsal sorunlarla ilgilendiği gibi Zihinsel Benlik Yönetim Kuramı da hem içsel hem de dışsal durumlarla uğraşır (Buluş, 2005: 7). Burada genel olarak birey kendi ilgisi veya çevresinin ilgisini ayırır. Bu bölüm içsel ve dışsal düşünme stili olarak ikiye ayrılmıştır.

İçsel Düşünme Stili

İçsel düşünme stili bulunan bireyler genel olarak sosyallik noktasında sorun yaşayan, içedönük, konuya odaklanan ve ilgi konusunda sıkıntılı bireylerdir. Kendi fikirlerini öncü olarak seçer ve ona göre hareket ederler. Kendi başlarına yeterli olacakları düşüncesine sahiptirler ve çevreden uzaklaşarak çalışmaktan zevk alırlar.

Dışsal Düşünme Stili

Dışsal düşünme stiline sahip insanlar, insan değerlidir mantığına sahip sosyal kişilerdir. İnsanlarla etkileşim halinde olarak çalışmalarını yapınca duydukları haz bambaşkadır. Bu bireyler tek başına çalışmaktan kaçınırlar. Çalışmak istedikleri işler genellikle insanlarla sosyal ortamın üst düzeyde olacağı işlerdir.

1.4.1.3.5. Zihinsel Benlik Yönetim Kuramı Eğilimleri

Devlet yönetimindeki politik çeşitlilik genel olarak kendini sağ ve sol olarak gösterir. Zihinsel benlik yönetim kuramı eğilimleri ise Liberal ve Muhafazakâr gibi politik olan düşünme stillerinden söz edilir (Buluş, 2005:8). Bu düşünme stilleri çok katı değildir. Yeri geldiği zaman liberal düşünme stili muhafazakâr düşünme stilini veya muhafazakâr düşünme stili liberal düşünme stilini kullanabilir.

Liberal Düşünme Stili

Liberal düşünme stiline sahip insanlar için kurallar ve yönergeler önem arz etmemektedir. Değişime ve gelişime açık ve muallakta olan durumlarla uğraşmaktan zevk alırlar. Bu stillere sahip bireyleri değişimden uzak tutmaya çalıştığımızda sıkıntı yaşarlar. Üst düzey gelişim ve ilerleme olduğunda hem liberal hem de yürütme düşünme stilini kullanabilirler (Strenberg ve Grigorenko ,1993;Strenberg,1994b,1997 Akt.Bluş 2004).

Ayrıca bir çözüme ulaşmak isterken, kullanılan yollar cazip gelmez, yeni ve kimse tarafından kullanılmamış bir yol bulmak böyle bireyler için daha önemlidir. Bir şeyleri başarmak için hayal kurmanın önemini farkına varmışlardır.

Muhafazakâr Düşünme Stili

Muhafazakâr düşünme stili liberal düşünme stiline tam tersini yapar. Ortada olan kurallara uymak, ortaya çıkabilecek değişime karşı direnç göstermek ve kaos olacak bir ortamdan her zaman uzak durmak muhafazakâr düşünme stiline uygun davranışlardır. Gerçekliği kesinleşmiş yolları kullanmak önemlidir. Ortada olanla yetinir ve yeni olanı keşfetmede rahatsız olur.

1.5. KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.5.1 Yurt İçindeki Araştırmalar

Buluş (2000), “Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı çerçevesinde İncelenmesi” adlı çalışmasını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca

Eğitim Fakóltesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 335 son sınıf öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre, yükleme karmaşıklığının rasyonel düşünme stili ile ilişkili fakat sezgisel düşünme stili ve akademik başarı ile ilişkisiz olduğu, bilişsel tutarlılık tercihinin akademik başarıyla ilişkili olduğu ve sezgisel düşünme stilinin akademik başarıyla ilişkisiz olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin düşünme stillerinin cinsiyet, yakın arkadaş sayısı ve algılanan yalnızlık düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer yandan rasyonel düşünme stili ile sosyo-ekonomik düzey, aile ortamını algılama biçimi, zekâ ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi, karar verme stili, kendini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyi ile karar verme stili, problemlerle başa çıkma, kendini zekâ ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi ile de sezgisel düşünme stili arasında anlamlı korelasyonlar saptanmıştır.

Duru (2002), “Öğretmen Adaylarında Kişî-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakóltesi üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 402 öğretmen adayı üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre empatinin, yardım etme davranışı ile düşük düzeyde fakat anlamlı pozitif ilişkili olduğu, empatinin alt boyutlarından empatik ilginin, düşünme stilleri ile düşük, yardım etme davranışı ile orta düzeyde ve anlamlı pozitif ilişkili olduğu, empatinin alt boyutlarından perspektif almanın yardım etme davranışı ve rasyonel analitik düşünme stili ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu, empatinin alt boyutlarından olan kişisel sıkıntı duygusunun rasyonel düşünme stili ile negatif anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, düşünme stillerinin bağımsız değişkenlerle ilişkisine bakıldığında, rasyonel düşünme stilinin öğrenim görülen alan ve diğer insanlara güven seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, sezgisel düşünme stilinin ise problemlerle başa çıkma düzeyine göre farklılaştığı gözlenmiştir.

Balkıs (2003), “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasını Dokuz Eylül Üniversitesi’nde öğrenim gören 367 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre sanatçı kişilik tipinin yasama,

liberal ve anarşik düşünme stilleri ile ilişkili olduğu; geleneksel kişilik tipinin ise muhafazakâr düşünme stili ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyal ve girişken kişilik tiplerinin dışsal düşünme stili ile ilişkili olup; Araştırmacı kişilik tipi; yargısal ve lokal düşünme stilleri ile ilişkili bulunmuştur.

Palut (2003), “İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stillerinin İncelenmesi” adlı çalışmasını İstanbul’da bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 558 öğretmen üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kişisel olarak yasama, global ve içsel düşünmeyi daha çok tercih etmişlerdir. Öğretmen rolündeki stillerinde ise, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre lokal düşünme stilini daha çok tercih etmişlerdir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlette çalışan öğretmenlere göre daha hiyerarşik, yargı ve dışsal düşünme stillerini tercih ettikleri; devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine göre lokal, muhafazakâr ve yürütme düşünme stillerini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

Mert (2003), “Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Hacettepe Üniversitesi’nde sekiz farklı bölümde öğrenim gören 428 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların B Kadran (Ardışık Düşünme Tarzı) puanları arttıkça başkalarının etik algılarına ilişki yargı puanları azalmakta ve etik fark puanları artmaktadır. Başkalarının etik algılarına ilişkin yargı profilleri orta olan katılımcıların C Kadran (İnsan İlişkileri Baskın Düşünme Tarzı) puanları daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların Sağ Lop puanları arttıkça çevrelerini daha etik algılamakta oldukları ve kendi etik algıları ile çevrenin etik algıları arasında yaptıkları kıyaslamada, çevreyi kendilerinden daha etik görme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Çubukçu (2004a), “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasını, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Anabilim Dalı Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden üçüncü yarıyıl öğrencilerinde oluşan 90 kişilik bir grup üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, yasama ve hiyerarşik düşünme stillerini daha çok tercih ettikleri, öğrencilerin branşlarına göre düşünme stilleri arasındaki farklılığa ilişkin

bulgular incelendiğinde ise kuralcı düşünme stili, muhafazakâr düşünme stili ve hiyerarşik düşünme stilinde öğrencilerin branşlarının etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Öğrencilerin seçtikleri aktivitelere göre düşünme stilleri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular incelendiğinde, kuralcı düşünme stili, yönetici düşünme stili ve sosyal düşünme stilinde öğrencilerin katıldıkları aktivitelerin etkili bir faktör olduğu saptanmıştır.

Çubukçu (2004b), “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi” adlı araştırmasını Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programına devam eden birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 154 kişilik bir grup üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda bireylerin kuralcı ve hiyerarşik düşünme stilini daha çok kullandıkları, cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kuralcı düşünme stilini, monarşik düşünme stilini ve geleneksel düşünme stilini daha çok kullandığı görülmektedir. Ayrıca bireysel düşünme stilinde öğrencilerin branşlarının etkili bir faktör olduğu da görülmektedir.

Sünbül (2004), “Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği” adlı çalışmasını Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ne devam eden 268 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde öznel düşünme stili sergilediği, buna karşın erkeklerin kuralsız, kendine özgü ve gelenekçi düşünme biçimlerini ağırlıklı olarak kullandıkları tespit edilmiştir.

Buluş (2005), “İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasını Pamukkale Üniversitesinde okuyan birinci ve dördüncü sınıfta okuyan 448 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre yasamacı, hiyerarşik, parçasal, dışsal ve muhafazakâr düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili olduğu, bütünsel, içsel ve muhafazakâr düşünme stillerinde cinsiyete göre, yasamacı ve dışsal düşünme stillerinde sınıflara göre farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balgamış ve Baloğlu (2005), “Lise Öğrencilerinin Matematik Başarıları İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Tokat ili merkez ve ilçelerinde liseye devam eden 216 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya

göre en çok tercih edilen düşünme stili özerk (yasama), kuralcı (yürütme) ve yargılayıcı (yargı) düşünme stili iken öğrenciler tarafından en az tercih edilen stiller gelenekçi (muhafazakâr), dışadönük (dışsal) ve kuralsız (anarşik) düşünme stilleridir. Öğrencilerin matematik başarı puanları ile düşünme stilleri karşılaştırıldığında eşdeğerci (oligarşik), kuralsız (anarşik) düşünme stili ve ayrıntıcı (lokal) düşünme stilinde istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Matematik başarısı daha iyi olan öğrenciler daha kuralcıdır. Benzer şekilde matematik notu daha yüksek olanların, notu düşük olanlara oranla oligarşik ve lokal düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir.

Fer (2005), “Aday Öğretmenlerin Düşünme Stilleri Nedir?” adlı çalışmasını Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği sertifika programı ile Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören 402 aday öğretmen üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre kadın öğretmen adaylarının yasamacı ve hiyerarşik, erkek öğretmen adayların ise monarşik ve muhafazakâr düşünme stillerinin baskın olduğunu göstermektedir. Yıldız Teknik Üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının yürütme stilinde İstanbul Üniversitesinden gelen öğrencilerden daha baskın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca fizik, kimya ve matematik alanlarında okuyan öğretmen adaylarının yürütme stilinde dil bilimlerinde okuyan öğrencilerden daha baskın olduğu görülmüştür.

Çatalbaş (2006), “Lise Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Akademik Başarı ve Ders Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Konya ilindeki liselerde okuyan ve farklı bölümlerde öğrenim gören 236 lise öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre özerk düşünme stilinin fen ve matematik ders tutumu ile, kuralcı düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal ve matematik ders tutumu ile, yargılayıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin matematik ders tutumu ile, tekilci düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, aşamalı düşünme stiline sahip öğrencilerin fen ve matematik düşünme stilleri ile, bütüncül düşünme stiline sahip öğrencilerin fen dersi tutumu ile, ayrıntıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, yenilikçi düşünme stiline sahip öğrencilerin fen ve

matematik ders tutumu ile, gelenekçi düşünme stiline sahip öğrencilerin fen dersi tutumu ile, düşünme stilleri alt boyutlarından tekilci, eşdeğerci, kendine özgü, bütüncül ve gelenekçi düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Fer (2007), “ Türk Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Nedir? ” adlı çalışmasını Yıldız Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Fatih Üniversitesi başta olmak üzere birçok üniversitede İngilizce, matematik ve fen bilimleri gibi farklı programlarda öğrenim gören 402 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre envanter geçerli ve güvenilir çıkmıştır. Ayrıca Türk üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri cinsiyete, yaşa, devam ettikleri üniversitelere ve öğretmenlik programlarına göre de farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin monarşik ve muhafazakâr düşünme stillerinde, kız öğrencilerin yasa yapıcı ve hiyerarşik stillerde daha fazla puan aldığı, 19–28 yaş arasındaki öğrencilerin yasa yapıcı ve yenilikçi düşünme stillerini 29 yaş ve üstü öğrencilerden daha fazla kullandığı, İngilizce, matematik ve fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin diğerlerine oranla daha çok yürütme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

Balgalmış (2007), “Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan toplam 241 eğitim yöneticisi üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre eğitim yöneticilerinin en çok tercih ettikleri düşünme stillerinin hiyerarşik, yürütmeci ve dışsal düşünme stilleri; en az tercih ettiklerinin ise muhafazakâr, oligarşik ve parçasal düşünme stilleri olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, yasamacı stilinde kadın yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim yöneticilerinin yaşları için yapılan analizde, oligarşik, muhafazakâr ve parçasal düşünme stillerinde farklılaşma bulunmuştur. Branş değişkenine göre yapılan analizde ise yargılayıcı ve parçasal düşünme stillerinde farklılık gözlenmiştir. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre yapılan analizde muhafazakâr düşünme stilinde, mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizde ise oligarşik ve muhafazakâr düşünme stillerinde farklılık tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre yapılan analizde, yürütmeci, yargılayıcı, oligarşik, anarşik, bütünsel ve muhafazakâr düşünme stillerini ortaöğretim eğitim yöneticilerinin daha fazla tercih ettikleri görülmüştür.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008), “Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmaları, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 126 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, lise bölümlerine (global), sosyoekonomik düzeylere (içsel ve muhafazakâr) ve üniversite not ortalamalarına (yürütme) göre bazı farklılıklar olduğu ortaya konulmuş, buna karşın cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir değişim saptanmamıştır. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğrencilerin düşünme stili puanlarının içsel ve muhafazakâr düşünme stillerinde farklılaştığı, ayrıca katılımcıların daha çok yasama, hiyerarşik, yürütme ve yargı düşünme stillerine sahip oldukları da görölmektedir.

Çelik (2008), “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını, Tokat ve Samsun ili merkez ilçesinde görev yapan toplam 737 öğretmen, müdür, müdür yardımcısı ve müfettiş üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre, ilköğretimde görev yapan öğretmen, müdür ve müfettişlerin düşünme stilleri ile kadın yöneticilere yönelik tutumları arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen, müdür ve müfettişlerden yasamacı, yargılayıcı, hiyerarşik, dışsal ve liberal düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin profesyonel çalışma davranışlarına ilişkin tutumları olumsuz iken bütünsel, yerel, içsel ve muhafazakâr düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin profesyonel çalışma davranışlarına ilişkin tutumları olumludur. Ayrıca öğretmen, müdür ve müfettişlerden yasamacı, yürütmeci, hiyerarşik ve dışsal düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin insanlar arası ilişkilerine yönelik tutumları olumlu iken, parçasal, içsel ve muhafazakâr düşünme stilini tercih edenlerin kadın yöneticilerin insanlar arası ilişkilerine yönelik tutumları olumsuzdur. Öğretmen, müdür ve müfettişlerden yasamacı, yürütmeci, hiyerarşik ve dışsal düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin çalışma ahlakına yönelik tutumları olumlu iken, anarşik ve muhafazakâr düşünme stilini tercih edenlerin, kadın yöneticilerin çalışma ahlakına yönelik tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Palut (2008), “Düşünme Stilleri ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Muğla Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde okuyan 312 birinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre, çocuklarına karşı ilgili ve psikolojik özerklik sağlayıcı anne–baba tutumları ile gençlerin yasamacı, yenilikçi ve hiyerarşik düşünme stilleri arasında olumlu; katı ve kesin kurallar ile doğrudan kontrol tutum ve davranışlarını sergileyen anne–baba tutumlarının ise gençlerin yenilikçi, yasamacı ve eleştirel düşünme stilleri ile olumsuz biçimde ilişkilendiği görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yargılayıcı, hiyerarşik, dışsal, anarşik ve muhafazakâr düşünme stillerini kullandıkları, anne baba eğitim düzeyinin artışının çocuklarda daha fazla yasamacı, yargılayıcı, liberal ve hiyerarşik; daha az yürütmeci ve muhafazakâr düşünme stilleri sergilemelerine olanak sağladığı belirlenmiştir.

Başol ve Türkoğlu (2009), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri İle Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenci olan 131 kişi üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının kontrol odağı durumları ile öznel düşünme stili ve aşamalı düşünme stili puanları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik başarı puanları ile düşünme stili puanları arasındaki ilişkilere bakıldığında kuralsız düşünme stili puanları ile akademik başarı puanları arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yaş ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yaş ilerledikçe öznel düşünme stilini kullanma eğiliminin arttığı ve diğer yandan kuralsız düşünme eğiliminin ise azaldığı görülmüştür. Akademik başarı puanları ile düşünme stili alt boyut puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında kuralsız düşünme stiline sahip olan öğrencilerin akademik ortalamalarının diğerlerinden daha düşük olduğu görülmüştür.

Balgalmış ve Baloğlu (2010), “Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Açısından Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmasını Tokat ilindeki 241 eğitim yöneticisi üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre, en çok tercih edilen düşünme stillerinin aşamacı, yasa yapıcı ve dışa dönük olduğu; en az tercih edilenlerin ise gelenekçi, çok erkçi ve ayrıntıcı düşünme stilleri olduğu

bulunmuştur. Ayrıca düşünme stillerinin cinsiyet, yaş, kıdem ve okul tipine göre değişip değişmediği araştırılmış, sadece kadın yöneticilerin yasa yapıcı düşünce stilini daha yüksek düzeyde tercih ettikleri bulunmuştur.

Oflar (2010), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri” adlı çalışmasını Bolu İlinin Göynük ve Mudurnu İlçelerindeki 15 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan toplam 190 sınıf ve branş (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) öğretmenleri üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre, ilköğretim okulu öğretmenleri en çok yasamacı düşünme stilini, en az oligarşik düşünme stilini kullanmaktadır. Ayrıca ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri dağılımına ilişkin görüşlerine cinsiyet değişkenine göre bakıldığında yalnız anarşik düşünme stilinde erkeklerin lehine anlamlı bir fark olduğu; yaş ve mesleki kıdem değişkenine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, sınıf ve branş değişkenine göre bakıldığında ise yalnız içsel düşünme stilinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Dinçer ve Saracaloğlu (2011), “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasını, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf, Matematik, Sosyal Bilgiler ve İngilizce programlarında öğrenim gören toplam 339 gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının yaratıcılık temelli olan ve 1. Tip Düşünme Stilleri burada olarak da adlandırılan yasama, hiyerarşik, yargı ve liberal düşünme stillerini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra norma ve kurallara uymayı tercih eden 2. Tip Düşünme Stillerinden muhafazakâr, lokal ve global düşünme stillerini ve 3. Tip Düşünme Stillerinden oligarşik düşünme stilini en az tercih ettikleri görülmüştür. Öğrenim gördükleri programlara göre yalnızca yürütme düşünme stilinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Farklılıklar genel olarak İngilizce öğretmenliği programında okuyanlar ile matematik öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları arasında İngilizce öğretmenliğindeki öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıflara oranla daha çok içsel düşünme stilini tercih ettikleri, erkek öğrencilerin kızlara oranla muhafazakâr ve dışsal stilleri daha çok tercih ettikleri görülür. 17–18 yaş grubundaki öğretmen adaylarının 21–22 yaş aralığındaki öğretmen

adaylarına oranla içsel stili daha çok tercih ettikleri, lisede sözel alanı tercih eden öğretmen adaylarının sayısal alanı tercih edenlerden, lisede dil alanında okuyanların da sayısal alandakilerden daha fazlaca yürütme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Lisede eşit ağırlık ve dil alanlarını tercih edenlerin sayısal bölüm mezunlarından daha çok monarşik düşünme stilini kullandıkları, kendilerini üst sosyo–ekonomik düzeyde algılayan öğretmen adaylarının liberal ve anarşik düşünme stilini alt ve orta sosyo–ekonomik düzeydeki öğretmen adaylarından daha sık kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları ile global ve muhafazakâr düşünme stilleri arasında düşük ve negatif düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Şenay (2014), “Matematik Öğretmen Adaylarının Sayılar Teorisine Yönelik Soyutlamayı İndirgeme Eğilimlerinin Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Yeterlilikleri İle İlişkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasını, 2012–2013 güz döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim görmekte olan 136 öğretmen adayı üzerinde uygulamıştır. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının daha çok yasa yapıcı düşünme stilini tercih ettikleri, gelenekçi düşünme stillerine ait düzeylerinin ise diğer düşünme stillerine göre oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır. Yasa yapıcı, hiyerarşik ve yenilikçi düşünme stillerini tercih eden ve matematik öz–yeterlik benlik algıları yüksek olan öğretmen adaylarının sayılar teorisine yönelik soyutlamayı indirgeme eğilimlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir..

1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Zhang (2001) “Düşünme Stilleri Akademik Başarıya Katkıda Bulunur mu?” adlı çalışmasını Hong Kong’daki 209, Çin’deki 215 üniversite öğrencisine uygulamıştır. Hong Kong ve Çin’deki öğrencilerin başarı durumlarını düşünme stilleri istatistikleri ile tahmin etmeye çalışmışlardır. İki grupta da düşünme stili ve akademik başarılarında farklılıklar çıkmıştır. Bernardo, Callueng ve Zhang (2002) “Filipinli Öğrenciler Arasında Akademik Başarı ve Düşünme Stilleri” adlı çalışmasını batılı olmayan 429 Filipinli üniversite öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Çalışma zihinsel benlik yönetimi kuramının kurallarını ispat etmek için yapılmıştır. Çalışma sonucunda genel not ortalaması ve düşünme stilleri

arasında ilişki tespit edilmiştir. Yargı, hiyerarşik, anarşik, içsel ve muhafazakâr düşünme stilleri ile akademik başarı arasında ilişki bulunmuştur.

Yang ve Lin (2004) Tayvan Lise Öğrencilerinde Düşünme Stilleri ile Yaratıcı Düşünme ve Kritik Düşünme Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını 10. ve 11. Sınıflarda okuyan 1119 erkek öğrenci üzerine uygulamıştır. Bu çalışma ile sosyal değişkenler (sınıf düzeyi, okul tipi, bölge, ailenin eğitim seviyesi), psikolojik tip, düşünme stili, kritik düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonucunda kişilik tipleri ile düşünme stilleri arasında destekleyici bulgular tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünmenin ise yasama, yargı, monarşik, hiyerarşik, anarşik, global, dışsal ve liberal düşünme stilleri ile pozitif ilişkili, oligarşik, içsel ve muhafazakâr düşünme stilleri ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Zhang (2004) “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Öğrenme Yaklaşımlarını Etkiler Mi?” adlı çalışmasını Çin Üniversitesi’nde okuyan 348 (111 erkek, 237 bayan) öğrenci üzerinde uygulamıştır. Yaş, cinsiyet, sınıf, akademik disipline bakılmaksızın farklı düşünme stillerindeki öğrencilerin özel öğretim yöntemlerinde tercihleri farklılık göstermektedir.

Albaili (2007) “Düşük, Orta ve Yüksek Başarılı Öğrencilerin Düşünme Stillerindeki Farklılıkları” adlı çalışmasını Birleşik Arap Emirlikleri’ndeki 228 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Başarı seviyesi düşük öğrenciler yürütme, hiyerarşik, anarşik, lokla, muhafazakâr ve içsel stillerde en düşük puanı almış; yasama, oligarşik ve liberal stillerde ise en yüksek puanı almışlardır. Yasama ve muhafazakâr düşünme stillerinde başarısı düşük olan ile başarısı yüksek olan öğrencileri birbirinden ayırmada düşünme stilleri en önemli faktördür.

Sharma (2011) “Orta Okul Öğrencilerinin Öğrenilen Düşünme ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Hintli 140 (70 erkek, 70 kız) 1. Sınıf öğrencisine uygulamıştır. Ortaokul öğrencilerinin öğrenilmiş düşünme stilleri ile akademik başarıları arasında önemli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin düşünme stillerini öğrenmesinin daha kolay olduğu, cinsiyetin ise akademik başarıda etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Holmes, Liden ve Shin (2013) “Çocukların Düşünme Stilleri, Oyun ve Akademik Başarı” adlı çalışmasını Filipinli ve Havaii 74 ortaokul öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Çalışma ile çocukların düşünme stilleri, oyun tercihleri ve okul performans ilişkileri incelenmiştir. Gruplar üzerine kullanılan Figür Yerleştirme Testi, Vücut Ölçü Artikülasyonu ve yazılı yanıtlarla çocukların alan bağımlı ve alan bağımsız düşünme stilleri ile oyun tercihleri arasında; oyun tercihleri ile akademik başarı arasında; düşünme stilleri ile akademik başarı arasında; düşünme stilleri ile kültür ortamı arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların sporla ilgili tercihlerinin zorunlu dil ve matematik derslerinde aldıkları puanlara olumlu ya da olumsuz etkileri, yapılandırılmamış oyun aktivitelerini tercih eden çocukların akademik başarı eğiliminde oldukları kültürel değerlerin düşünme stilleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

1.6. PROBLEMİN TANIMI

Problem, genel manada, ortadan kaldırılması için uğraş verilen zorluk veya yanıtı peşine düşülmüş soru olarak tanımlanabilir. Problem, bireyi zihinsel olarak karmaşıklığa yönlendiren ve insanların inancını belirsizleştiren her şey şeklinde de tanımlanabilir (Gelbal, 1991). Kneeland (2001) probleme “Bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olan durum arasındaki fark veya olayların şu anda bulunduğu yeri ile onların olmasını istediğimiz yer arasındaki fark” olarak tanımlamıştır.

Bir şeye problem diyebilmemiz için daha önce hiçbir şekilde karşımıza çıkmamış olması gerekir ve üzerinde yoğun çalışmalar yapıldığında bir sonuç elde edilmesi gerekmektedir (Tertemiz, 1995). İnsanı fiziksel ve zihinsel olarak sıkıntıya sokan, karar verirken sürekli bir muallakta bırakan ve çok sayıda çözümü olan durumları içine alır (Karasar, 1999).

Problemde birey, engel ve amaç ana unsurlardır. Genel bir bakış açısıyla problem içeren bir durumun özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

- a) Mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki farkın var olması,
- b) Bireyin bu farklılığın farkına varması
- c) Fark edilen bu durumun gerginlik yaratması
- d) Bu gerginlik durumun ortadan kaldırılması için çeşitli çalışmalara başlanması

e) Kişinin gerginliği yok etmek için yapmış olduğu çabanın önüne engellerin konulması (Öğülmüş, 2006).

1.7. PROBLEM ÇÖZME

Öğrenmede önemli bir yer alan problem çözme, problem fark edildiği andan itibaren başlayıp onu çözüme kavuşturana kadar geçen düşünme sürecidir (Flynn, 1989).

İnsanlar yaşam serüvenleri içinde bireylerle ilişkilerinde ilerlerken değişik problemler yaşayabilirler. Önceden tecrübe ettikleri bilgilerin yardımıyla probleme çözüm bulmaya çalışırken bir yandan da ortaya yeni bilgiler çıkar. Başka bir deyişle problem çözme öğrenmeyi öğrenme sürecidir (Ülgün, 2001). Problem çözme, bir hedefe kilitlenen bireyin bu yolda yürürken karşısına çıkan zorlukların üstesinden gelme durumudur. Problem çözme ayrıca, her insanda var olması gereken bir yetenektir. Hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. Emek, zaman, yardım ve sürekli çalışma gerektirir (Bingham, 2004).

Problem çözmeye önemli olan durumlardan biri, problem ile problemi ele alıp çözmek isteyen kişi arasındaki ilişkiyi içinde barındıran problem çözme kuramı ortaya koymaktır. Öncelikli olarak bilinmesi gereken, problemin bir çözümünün var olduğudur. Problemin çözümüne varabilmek için ise problem çözme becerilerinin kişide var olması gerekmektedir (Kahney, 1993).

Problemin farkına varmak ve üzerinde gerekli olan çalışmaları yapabilmek için problem çözme basamaklarını bilmek ve bunları izlemek gerekmektedir. (Coşkun, 2016)

1.7.1. Problem Çözme Aşamaları

İnsanlar yaşamlarının çoğu yerinde kendilerine özgü tarzı ortaya koyarlar. Bu durum problem çözme noktasında önem arz etmemektedir. Problem çözme aşamaları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde gruplanmış olup, ana unsurları aynıdır.

- *Hazırlık (Preparation):* Burada problemin ne olduğu, nasıl gerçekleştiği ve gerekli olan bilgiler toplanır. Problem çözme burada başlar. Fakat uzun süre çalışma yapılmazsa çözüm ortaya konulmayabilir. Çözüm ileri bir sürece devredilir.

- *Kuluçka (Incubation)*: Geçmiş aşamalarda sorunlar yaratarak çözüme engel olan bazı durumlar ortadan kalkar. Bu basamakta kişi problem çözmede fayda sağlayacak bilgiler edinir. Problem çözen kişi fiziki olarak aktif değilse bile zihinsel olarak hep aktiftir.

- *Kavrayış veya Aydınlanma (Insigt or Illumination)*: Bu basamakta kavrama yolunu kullanarak kişi kullanacağı yeni fikirler oluşturur ya da yeni çözüm yolu ortaya konulur.

- *Değerlendirme ve Düzeltme (Evaluation and Revision)*: Bu basamakta ortaya atılan yeni yol denenir ve problemi çözüme götürüp götürmediği kontrol edilir. Çözüm yolu başarı sağlanmazsa tekrar başa geçilir, çözüme ulaşırsa zaten hedefe varılmıştır. Problem böylelikle çözülmüş olur. Rosen, Morse ve Reynolds (2011) göre;

- Problemin belirlenip, problemin tanımlanması
- Problemin çözümünde takip edilecek yollara ilişkin sorun yaşanılmayacak hedeflerin belirlenmesi
- Alternatif çözüm üretmek
- Problemin negatif ve pozitif yönlerini gözden geçirmek
- Problem çözümü için seçenek tercihinde bulunmak
- Plan yapmak
- Sonuç hakkında fikir yürütmek ve problem çözme aşamalarını belirlemek.

Bingham (1971) problem çözmeyi sekiz basamakta ele almıştır.

1.Problemi Tanıma: Bazı problemler beklenmedik şekilde hayatımıza girerler. Göz önünde oldukları için anlaşılması çok kolaydır. Bazı problemler ise yavaş yavaş insanın hayatına girer ve aşama aşama gelişir. Problemi ortaya çıkarabilmek için bir çaba ve emek gereklidir. Bu basamakta problemi tanıma ve ortaya çıkarma durumları yer alır.

2.Problemi Açıklama: Problem tanıma süreci bittikten sonra her şey bitmiş sayılmaz. Bulunan problem ile ilgili bilgi sahibi olmak gerekir. Problem durumunun belirlenmesi, problemin zorluk derecesi ve problemin özellikleri netleşirse yapılacak işlemler de kolaylaşır.

3.Verileri Toplama: Problemin çözümüne doğru yol alınırken problemle ilgili her türlü bilgi ve verinin elde edilmesi problem çözümüne büyük kolaylık sağlayacaktır.

4.Verileri Seçme ve Düzenleme: Elde edilen bütün verileri olduğu gibi kullanmak çalışmalarda zorluklar doğuracaktır. Bu sıkıntılı sürecin yaşanmaması için verilerin gözden geçirilerek sıra ve düzene sokulması gerekir. Yapılacak olan işlemler çeşitli fikirler arasında bağlantı kurmamıza da yardımcı olacaktır. Bazen kontrol edilmiş olan veriler düzene konulduğu zaman gözden kaçırılmış veya başka fikirlere anahtar olabilecek durumlar ortaya koyar.

5.Muhtemel Çözüm Yolları Belirleme: Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ışığında muhtemel bütün sonuçlar ortaya çıkarılır. Hiçbir çözüm yolu göz ardı edilemez. Ne kadar çok çözüm yolu olursa en iyi olanı seçme ihtimaliniz daha yüksek olur.

6.Çözüm Şekillerini Değerlendirme: Elde edilmiş bütün çözüm şekillerini değerlendirmek ve içlerinden hangisi uygun ise onun seçmek, eleştirel düşünme nesnel düşünme ve karar verirken acele etmeme gibi özelliklere sahip olmak gerekir. Değerlendirme, var olan çözüm seçenekleri üzerine her türlü açıdan bakılıp nasıl düşünülmesi gerekiyorsa o şekilde düşünmeyi ve çözümü olacak sonuçlar hakkında çıkarım yapmayı gerektirir.

7.Çözüm Şeklinin uygulamaya Konması: Bu basamakta problem çözen kişi bulduğu çözüm yolunu rahatlıkla dener ve sonuçlarını görür.

8.Çözüm Şeklini değerlendirme: Uygulanan çözüm yolunun değerlendirildiği ve kullanılan çözüm yolunun yeterli olup olmadığının incelendiği basamaktır.

1.8 PROBLEM ÇÖZME MODELLERİ

1.8.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünme Kuramı

Dewey'in ortaya atmış olduğu bu kuram eğitim amaçlı problem çözme yöntemi olarak kullanılır. Bilimsel problem çözme sürecince hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemini beraber kullanır. Tümevarım yöntemi daha ön sırada yer alır. (Dewey, 1910).

Dewey (1916) “Demokrasi ve Eğitim” adlı kitabında okulun büyük bir topluma benzediğini, sınıfların var olan hayatı sorgulama ve problem çözme becerisini geliştirmek için hayatla ilgili bir laboratuvar olabileceğini söylemiştir.

Dewey (1910)'e göre düşünme karmaşık durum ve çözüme bağlanmış durumu kapsar. Bu ikili arasındaki ilişki yansıtma ve düşünme sürecinde belli adımlar içerir. Bu adımlar; imalar, öneriler, anlama, mantıklı ilişkiler kurma, probleme ait gereken verileri toplamak için hipotez kurmak, çözüm için en kayda değer hipotezi geliştirmek ve hipotezi denemektir.

Dewey problem çözme yöntemini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- 1-Zorluğu fark edip problemi tam anlamıyla anlamak
- 2-Gerekli olan bilgilere ulaşip onları gruplamak
- 3-Uygun hipotezi ortaya koymak
- 4- Olabilecek çözüm yollarını denemek
- 5-Sonuçları doğrulayıp onları değerlendirmek

Dewey bu basamakların belli bir sırasının olmadığını, herhangi bir basamaktan da başlanabileceğini söylemiştir.

1.8.2. Hermann’ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann, beynin yapısal durumunu incelemenin yanında düşünme üzerine çalışmalar yapmıştır. Beyni özellik olarak dört bölüme ayırmıştır. Bireyler bu bölümleri genel olarak beraber kullanmazlar. İnsanların hepsinin kendince geliştirmiş oldukları düşünme yolu vardır.

Problem çözmeye beynin tüm parçalarının ortak işlev gösterdiği fikri ön plandadır. Bireylerin doğarken dünyada olup bitenlere cevap verecek şekilde donanımlı olduğu söylenir. Beynin hangi düşünme tarzında kullanılırsa, o yönde gelişeceği söylenir (Lumsdaine, 1995).

1.8.3. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Guilford bilimsel yaratıcılık alanında çok fazla çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalardan yola çıkarak yaratıcılığın zekânın bir parçası olduğunu söylemiştir. Guilford bilişsel düşünme, bellek, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve eleştirel düşünme olarak zekânın durumunu bu işlemlerle anlatır. Bunların içinde yaratıcılığa en yakın olarak ıraksak düşünmeyi görür.

Problem çözme durumunda iraksak düşünme ortaya çıkabilecek çözümleri önceki yaşanmışlıklardan akla getirir veya ortaya çok farklı çözüm yolları sunar. Iraksak düşünme elde olan fikirlerin yeterli olmayacağı düşüncesiyle hareket eden bir düşünme yoludur. Bundan dolayı bilgilerini sürekli geliştirmek isteyen, yeni düşüncelere uyum sağlayan ve yakınsak düşünmeye göre duruma uyum sağlama noktasında daha başarılıdır.

Guilford'a göre yaratıcı problem sistemi diğer sistemlerden ayrıdır ve normal düşünme sistemleri içerisinde yeterli olmayacaktır. Bu sistem ezberden uzak, mevcut olan bilgi ile yetinmeyen ve yeni bilgileri bekleyen bir sistemdir. Burada sonuca ulaşmak isteyen birey, herkesin kullandığı yolu kullanarak çözüme gitmek istemez. Herkesin bilmediği yolları keşfeder. Fikirler esnektir. Yol bulma noktasında yeni arayışlar içinde olup sürekli farklı yollar aramak niyetindedir.

1.8.4. Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Thorndike araştırmalarında problem çözme için yapılacak çalışmalara öncülük yapmıştır. Ona göre deneme yanılma yolu öğrenme için en önemli yoldur. Problem çözme bir düşünce üzerinde durup direk net bir sonuç elde etmek değil, onun üzerinde düşünerek, deneme yanılma yaparak, tecrübe kazanarak, hatalardan ders çıkarılarak oluşan adım adım öğrenmedir (Henson ve Eller, 1999).

Birey öğrenmede probleme maruz kalınca birden fazla tepki ortaya koyar. Bunların bazıları amaçla ilgili, bazıları tamamen ilgisizdir. İlgili olanları alır, ilgisiz olanları da unuttur. Böylece problem ortadan kaldırılmış olur (Zembat ve Unutkan, 2003).

Deneme yanılma yolu genellikle problemle ilgili ön bilgilerde yetersizliğin olduğu durumlarda kullanılır. Küçük çocuklarda bu durum daha yüksektir. Yaş ilerledikçe deneme yanılmadan ziyade bilgilerin örgütlenmesi yoluna gidilir (Erden ve Akman, 1998).

1.8.5. Köhler'in İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme Modeli

Gestalt psikologları Wertheimer, Koffka ve Köhler, problem çözmeye öncü olacak araştırmalarda bulunmuşlardır. Bunlara göre problem algılama ve

benlik arasındaki ilişki sonucunda bunalım ve gerilim ortaya çıkar. Çözüm durumu ise bir anlık iç görüyle ortaya çıkar (Solso ve MacLin, 2008).

Köhler karmaşık öğrenmenin iki basamaktan oluştuğunu söylemiştir. Birinci basamakta birey problemi çözüme ulaştırır. İkinci basamakta ise başka benzer bir durum olunca aynı çözüm yolunu kullanır. Bundan dolayı karmaşık öğrenmede hafıza ve düşünce önemli yere sahiptir.

Gestlatçılara göre çözüm ansızın meydana gelir. Problem çözme, çözüm öncesi uzun bir süreç gerektirir. Bu dönemde birey problemi, çözüm için sunulmuş verileri ve araçları değerlendirir. Çözüm yolları ortaya koyar, ortaya koyduğu yolları sınar ve çözüm için olabilecek yolu bulunca uygulamaya geçer. Eğer başarı sağlanırsa kullanılan yol başka problemlere de aktarılır (Glassman ve Hadad,2009; Kassschau ve Michael, 2003).

1.8.6. Karl Popper ve Problem Çözme Modeli

Popper'a göre problem çözmeye, bireyin çeşitli sebeplerden dolayı zor durumda kalması, birbirine tezat olan durumları yaşaması ve bir şeyleri beklerken beklediği durumların ortaya çıkmamasından doğan problem durumları kişiyi öğrenmeye, araştırmaya ve incelemeye yönlendirir.

Bu oluşan problemleri sonuca bağlamak için onları iyice idrak etmek gerekmektedir. Problemi analiz etmek için de, var olan bölümlerin birbiri ile olan ilişkisini incelemek gerekmektedir (Açık, 2013; Sungur, 1992).

Popper bilimsel olarak da problemlerin çözümlenmesinde problemi deneyerek, çeşitli çözüm yolları uygulayarak ve yapılan çözümlerde olumsuz sonuç alınarak öğrenilebileceğini savunur. Problem çözme insan hayatı için önemli bir yere sahiptir. Bunun için birey, problemleri çözmek için elinden gelenin en iyisini yapmak için çaba harcar. İnsan hayatı boyunca hep problem çözme sürecini yaşar.

1.8.7. Paul W.Swets ve Sorun Çözüm Modeli

Swets ortaya koymuş olduğu bu modeli genellikle ergenlik döneminde olan bireyler ile onların aileleri arasında var olan problem çözümlerinde ele almıştır. Fakat farklı topluluklarda da kullanmıştır. Model problem durumu oluştuğunda bireylerin yerine getirmesi gereken dört basamaktan oluşur:

- 1.Problemi tanımak
- 2.Anlaşma zemini
- 3.Karşıdakinin hislerini anlamaya çalışmak
- 4.Görüşlerini ifade etmek (Swets, 1998).

1.8.8. Philips Mountrose'un Altı ile On Sekiz Yaş Çocuklarıyla Problem Çözmede Beş Aşamalı Modeli

Mountrose (2000) problem çözmede duyguları da kullanarak beş adımlı bir model ortaya çıkarmıştır. Herhangi bir problem durumu ortaya çıktığında büyükler genelde çocuklara klasik yöntemleri kullanarak engel olurlar. Bu nedenle çocuk problemle ilgili durumları yaşamadan, durumla iletişime girmeden problemi geçmiş olacaktır. Ayrıca ileride yaşayacağı problem durumunda zorlanacaktır.

Mountrose'in basamakları aşağıdaki gibidir:

1.Sorunu tanımlama: Büyüklerin çocuklara soru sorduğu ve onları dikkatlice dinlediği basamaktır.

2.Duyguları ifade etme: Çocuklar karşılaştıkları problemler karşısında hissettiklerini özgürce ifade etmelidir. Büyükler çocuklara bu duygu tanıma sürecinde yardımcı olmalıdırlar.

3.Olumsuz inancı bulma: Problemin oluşmasına neden olan inançlar ve fikirler ortaya çıkarılmalıdır.

4.Olumlu inancı bulmak: Ortaya çıkan olumsuz fikirlerin olumluya dönmesi için doğru sonuçlardan yararlanılır.

5.Geleceği zihinde canlandırmak: Birey bu olumsuz fikirleri tekrarla olumlu hale getirir ve problemi ortadan kaldırır.

1.8.9. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı

Beyin fırtınası tekniğini ilk kez ortaya atan Osborn, yaratıcı problem çözme için üç basamakta ele almıştır.

Problem bulma (Problem Finding): Bu basamak probleme bir tanım ortaya koyma ve gerekli hazırlıkları içerir.

Düşünce bulma (İdea Finding): Bu basamakta düşünceler ortaya atılır. Bu düşünceler çok fazla sayıdadır. Ortaya atılmış olan düşünceler birbirine eklenip belirli işlemlerden geçirilerek düşünme geliştirilir.

Çözüm bulma (Solution Finding): Bu basamak değerlendirme ve seçme bölümünden oluşur. Çeşitli çözümler denenerek değerlendirmenin yapılması sağlanır.

1.9. ÖĞRETMENLER İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kalaycı (2001) tarafından ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminde yer alan etkinliklerin kullanılma düzeylerini belirlemek için yapılan araştırmada, görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmada sınıf içi gözlem ile, görüşmeden elde edilen veriler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenler görüşme sırasında problem çözme yönteminin aşamalarını ve içinde yer alan etkinlikleri yeterince bilmedikleri için uygulamadıklarını belirtmişlerdir.

Çiftçi (2001) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Dair Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde bu metodu tam olarak bilmedikleri için uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu metodun sadece matematik ve fen gibi derslerde uygulanabileceğini düşünmektedir.

Cantürk-Günhan ve Başer (2009) tarafından probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrenci, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve 37 adet ses kaydı alınmıştır. Değerlendirmede öğretmen, öğrenci ve öğretim üyelerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

Baysal, Arkan ve Yıldırım (2010) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının içinde problem çözme becerisini de içeren düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gelen (1999) “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde; 4. sınıf sosyal bilgiler ders programının uygulanmasında problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin sınıflardaki uygulanma düzeyi ile ilgili etkinliklerin hangi düzeyde uygulandıklarını araştırmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin anketlerde verdikleri cevaplarda kendilerini düşünme becerilerinin sosyal bilgiler derslerinde uygulanması konusunda genelde yeterli olarak gördükleri, ancak yapılan gözlemlerde öğretmenlerin içinde problem çözme becerisinin de içeren düşünme becerilerinin uygulanması konusunda ortalama olarak yetersiz kaldıkları sonucuna varılmıştır.

Özgen ve Pesen (2008) tarafından yapılan “Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğrencilere Düşünme Becerilerini Kazandırmadaki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada problem çözme becerisini de içeren düşünme becerilerinde öğretmen adaylarının yeterlikleri araştırılmıştır. Tüm ölçek ve alt boyutları (problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve soru sorma) göz önüne alındığında matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının düşünme becerilerini kazandırmada “çok” düzeyinde kendilerini yeterli buldukları belirlenmiştir.

Kaya (2008)'nin hazırladığı, düşünme becerilerinden problem çözme becerisinin de içinde yer aldığı “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde, araştırmaya katılanların kendilerini düşünme becerilerinin öğretimine yönelik oldukça yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Kesgin (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularında 184 okul öncesi öğretmenin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın örnekleme, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz sürecinde yararlanılan istatistik teknikler açıklanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Sınıf öğretmenlerinde öğretmenlerin problem çözme becerileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, bir durumu olduğu gibi açıklamayı amaçlayan ve çalışmada yer alan değişkenleri olduğu şekliyle inceleyen yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012).

İlişkisel tarama modeli ise değişkenler arası ilişkiye odaklanarak, değişkenlerdeki değişimin birlikte olup olmadığını, değişim birlikte ise bu durumun nasıl olduğunu yani yönünü ortaya koymaya çalışan ve sosyal bilimler alanında da yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Köse, 2013).

2.2. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini Ağrı'da görev yapmakta olan 171 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama amacıyla farklı okullarda öğrenim gören 280 sınıf öğretmenine formlar bizzat sunularak doldurulması sağlandı. Bu veri toplama araçlarını alan sınıf öğretmenlerinin 213 tanesi dönüş yapmıştır. Veri temizleme işlemleri sonrasında katılımcı sayısı 171'e düşmüştür. Katılımcıların yaş aralığı 21 ile 62 arasında değişmektedir. Örnekleme yer alan katılımcıların yaş ortalaması 28.913 ve standart sapması 6.801 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların %38,6'sı erkek ve %57,9'u kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. 6 katılımcı ise cinsiyetini belirtmemiştir. Öğretmenlerin %87,1'i sınıf öğretmenliğinden mezundur. Yüzde 11,7'si ise mezun olduğu alanı diğer olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kıdem yılının 10 yıldan daha az olduğu görülmektedir. Katılımcıların %58,5'i kıdem yılını 1-10 yıl arası belirtirken %32,7'si 10 yıl ve üzeri kıdem yılı belirtmiştir. Neredeyse öğretmenlerin tamamına yakını dört yıllık fakülte mezundur. Fakülte mezunu

olan katılımcıların oranı %87,7 olarak bulunmuştur. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine İlişkin Betimleyici Veriler

Demografik değişken		N	%
Cinsiyet	Erkek	66	38,6
	Kadın	99	57,9
	Kayıp değer	6	3,5
Medeni durum	Evli	73	42,7
	Bekar	87	50,9
	Kayıp değer	11	6,4
Mezun olduğu bölüm	Sınıf öğretmenliği	149	87,1
	Diğer	20	11,7
	Kayıp değer	2	1,2
Mesleki kıdem yılı	1-10 yıl	100	58,5
	10 ve üzeri	56	32,7
	Kayıp değer	15	8,8
Yaş	21-30 yaş	119	69,6
	30 ve üzeri	46	26,9
	Kayıp değer	6	3,5
Eğitim düzeyi	2/3 yıllık enstitü	8	4,7
	Yüksek okul	3	1,8
	Fakülte	150	87,7
	Yüksek lisans	1	0,6
	Kayıp değer	9	5,3
Okulun bulunduğu yer	Kırsal	73	42,7
	Merkez	85	49,7
	Kayıp değer	13	7,6

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Düşünme Stilleri Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda katılımcılara ilişkin cinsiyet, yaş, medeni durum ve çalışma süresi gibi demografik değişkenler yer almıştır (EK 1).

2.3.2. Düşünme Stilleri Ölçeği

Yapılan araştırmada Sternberg-Wagner (1992) tarafından geliştirilen Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin kişilerin her düşüncesini ve yöntemlerini ölçen bir araç olduğu söylenemez. Düşünme Stilleri Ölçeğinde ölçümlerinin yapıldığı boyutlar farklı olgu ve şartlarda tercih edilen yolun ölçülmesiyle alakalıdır (Sünbül, 2004:37).

Düşünme Stilleri Ölçeği'nin orijinal hali 104 maddeden ve 13 alt ölçekten meydana gelmektedir. Kuramsal olarak elde edilecek puanlama tüm boyutları kapsamayacaktır. Bunun sebebi bir boyutta baskın olan düşünme stiline diğer boyutlarda göz önünde bulundurulmadan ölçülmesidir. Teker teker alt boyutlara bakıldığında her birinden alınacak puan 1 ile 7 arasında değer alacağından alt boyut ölçümlerinde en yüksek puan 35, en düşük puan 7 olacaktır. Yüksek alınan puan o düşünme stiline etkin olduğunu temsil edecektir. Bunun sebebi kişi en yüksek puanı aldığı temel boyutun alt boyutunu temsil eden düşünme stilini aktif olarak kullanmasıdır.

Ölçekle ilgili güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları hem yurt dışında hem de yurt içinde yapılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmaların çoğu genel olarak Sternberg ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Yurt dışı çalışmalarında 13 alt ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.35 ile 0.90 arasında değerkenlik göstermiştir.

Yurt içi çalışmalarında ise güvenilirlik ve geçerliliği çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Fer (2005) alışma gurubunu 402 öğretmenden oluşturduğu çalışmasında güvenilirlik katsayısı 0,89 ve alt ölçekler bakımından 0,50-0,89 olarak

saptamıştır. Sünbül (2004) çalışma grubunu 268 aday öğretmenden oluşturduğu çalışmasında güvenilirlik katsayısını alt ölçekler bakımından 0,70-0,86 aralığında olduğu görülmüştür.

Buluş (2006) çalışma grubunu 649 üniversite öğrencisinden oluşturduğu çalışmasında güvenilirlik ve geçerlilik 13 ölçek bakımından Alfa değeri 0.81. ortalama değeri 0.66 (anarşik)-.093 (monarşik) arasında değiştiği tespit edilmiştir. Böylelikle orijinal halinde bulunan 104 madde sayısı 65 madde sayısına indirilmiştir. Bu çalışmada Buluş (2006) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan kısa bir form kullanılmıştır. Düşünme Stili kişilerin karşılaştıkları problemler, yaptıkları aktiviteler ve olgulara karşı olarak sergilemiş oldukları düşünsel eğilimdir (Sünbül, 2004). Sünbül bu çalışmasında sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerine göre problem çözme durumlarını araştırmıştır.

Buluş (2006) tarafından sadeleşmeye gidilen düşünme stilleri ölçeği düşünme stilini 13 boyuttan ele alan 65 sorudan meydana gelmektedir. Ölçek 13 boyuttan meydana geldiği için tek bir genel puan hesaplaması yapılamamıştır. Boyutlar kişilerde baskın olan düşünme stilini ölçtüğü için 13 farklı puan durumu ortaya çıkmıştır.

Ölçekteki maddeler 'Hiç Uygun Değil' derecesinden başlayıp 'Tamamen Uygun' derecesine göre sıralanmıştır. 1'den 7'ye doğru derece puanlaması yapılmıştır. Ölçekte kişi en yüksek puanı verdiği düşünme stilini en çok tercih ettiğini belirtir. Bu çalışmadaki ölçekte genel olarak olumlu cümleler kullanılmıştır. Düşünme stili ölçeğinde birey karşı karşıya kaldığı bir problemde en fazla hangi stili kullandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçekte maddeler 5 temel boyutun 13 farklı alt boyutunu içinde bulunduran 7'li likert tarzında hazırlanmıştır. Puanlama “hiç uygun değil (1), çok uygun değil (2), biraz uygun (3), oldukça uygun (4), uygun (5), çok uygun (6), tamamen uygun (7) ” biçiminde planlanmıştır. Boyutlar ise;

- A) Fonksiyonlar (Yasama, Yürütme, Yargı)
- B) Biçimler (Hiyerarşik, Monarşik, Oligarşik, Anarşik)
- C) Seviyeler (Global, Lokal)
- D) Alanlar (İçsel, Dışsal)
- E) Eğilimler (Liberal, Muhafazakâr)

şeklinde sıralanmıştır.

2.3.2.1. Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik çalışmaları daha sonraki birtakım çalışmalarda yinelenmiştir. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı branşlarda eğitim gören 300 öğrenci seçilerek çalışma için gerekli olan örneklem oluşturuluyor. Burada güvenilirlik katsayıları, korelasyon katsayıları, ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Tablo 5

Düşünme Stilleri Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

Düşünme Stilleri	Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Alpha
Yasama	1-5	28.80	4.47	0.78
Yürütme	6-10	25.64	5.20	0.73
Yargı	11-15	25.76	5.45	0.82
Monarşik	16-20	23.12	4.89	0.54
Hiyerarşik	21-25	26.58	5.74	0.87
Oligarşik	26-30	20.82	5.91	0.77
Anarşik	31-35	22.30	5.80	0.73
Global	36-40	21.46	6.30	0.81
Lokal	41-45	20.98	6.17	0.78
İçsel	46-50	23.29	6.51	0.84
Dışsal	51-55	24.51	6.11	0.85
Liberal	56-60	25.68	5.79	0.89
Muhafazakâr	61-65	17.54	6.86	0.89

Düşünme Stilleri Ölçeğinde iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tabloda görüldüğü gibi güvenilirlik katsayıları tüm alt boyutlar için monarşik düşünme stili hariç (0.54) 0.73 ile 0.89 aralığında değer almaktadır. Genel olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ortalama 0.93 olarak belirlenmiştir. Turgut (1997) güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça tutarlılığın arttığını ve 0'a yaklaştıkça

tutarlığın azaldığını söylemiştir. Bunu göz önüne aldığımızda Düşünme Stilleri Ölçeğinden elde edilen güvenilirlik katsayıları yüksek olduğu görülmektedir.

2.3.3. Problem Çözme Envanteri

Yapılan araştırma kullanılan Problem Çözme Envanteri problem çözme becerilerine ilişkin algıların ortaya çıkarılması için Heppner ve Petersen(1982) ortaya konulmuş bir ölçektir. Türkçeleştirilmesi Şahin, Şahin ve Heppner(1993) yapılmıştır. Problem Çözme Envanteri 6'lı likert tipi ile oluşsan 35 maddenin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Envanter 3 alt boyuttan meydana gelir.

1.Problem Çözme Güveni: 5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34. ve 35. maddeleri kapsayacak şekilde 11 maddeden oluşmaktadır.

2.Yaklaşma-Kaçınma: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30. ve 31. maddeleri kapsayacak şekilde 16 maddeden oluşmaktadır.

3.Kişisel Kontrol: 3, 14, 25, 26. ve 32. maddeleri kapsayacak şekilde 5 maddeden oluşmaktadır.

2.3.3.1. Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği

Geliştirilen bu envanterin ölçüt bağımlı geçerlik ve yapı geçerliliği olmak üzere iki türde geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçüt bağımlı geçerlik ölçekten elde edilmiş toplam puan ve üç alt ölçekten elde ettiğimiz puanların, problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları -0.46,-0.44, -0.29 ve -0.43 sırasıyla ortaya çıkmıştır. Envanterin öğrencilerin problem çözme becerilerinden duydukları memnuniyet arasındaki korelasyon -0.42, -0.42, -0.24 ve -0.39 şekilde hesaplanmıştır.

Envanterin SAT (Scholastic Achievement Test) toplam puanı ile korelasyonu -0.28, SAT sözelle ile-0.19, SAT matematik puanı ile -0.31 olacak şekilde hesaplanmıştır. Yapı geçerliğini bulmak için yapılan çalışmalar sonucunda problem çözme yeteneği güven (, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34. ve 35. maddeler, $\alpha=0.85$), yaklaşma-kaçınma (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30. ve 31. maddeler, $\alpha=0.84$) ve kişisel kontrol (3, 14, 25, 26 ve 32. maddeler, $\alpha=0.72$) olacak şekilde 3 faktörden meydana gelmektedir.

2.3.3.2. Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği

Ölçek test-tekrar test yöntemi ve Cronbach Alpha içi tutarlılığı hesaplanarak güvenirliği hesaplanmıştır. Test-tekrar test yöntemine göre alt ölçeklerin güvenirliği 0.83 ve 0.89 aralığında değer almıştır. Çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.90, alt ölçeklerde ise katsayı 0.72 ile 0.85 aralığında hesaplanmıştır.

Güvenirlik hesaplamalarında birçok araştırmacı çalışma yapmıştır. Bunlardan Savaşır ve şahin (1997) ölçek güvenirliğini iç tutarlılık ve yarıya bölme tekniklerini kullanarak yapmıştır. 224 tane üniversite öğrencisi kullandığı bu çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.88 çıkmıştır. Tek ve çift sayıları ayırarak yarıya bölme yöntemini uygulamış ve güvenirlik katsayısı 0.81 bulmuştur.

315 psikolojik danışman ile yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar ile güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları şöyledir: Problem Çözme Envanteri toplam puanı 0.91; Problem Çözme Güveni 0.91; Yaklaşım-Kaçınma 0.77; Kişisel Kontrol 0.41. Sonuç olarak ölçeğe bakıldığında özđün formu ile Türkçeye çevrilen çalışmaların kişisel kontrol puanı hariç diğer puanlarının hep yüksek olduğu saptanmıştır.

2.3.3.3. Problem Çözme Envanterinin Puanlanması

Ölçekte mevcut maddelere verilen cevaplar 1-6 arasında rakamlarla değer verilmektedir. Ölçek puanlaması yapılırken 9. 22. ve 29. maddeler puanlamaya dahil edilmemiştir. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanmıştır. Ölçek için en düşük puan 32 en yüksek puan ise 192 olacaktır. Ölçek için puan yükseldikçe kişinin problem çözmede kendini yetersiz gördüğu ortaya çıkacaktır.

2.4. VERİ TOPLAMA VE ANALİZ SÜRECİ

Veri toplama sürecine geçilmeden önce ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır (EK 4). Gerekli etik ve yasal izinler alındıktan sonra ilgili Milli Eğitim Müdürlükleri ile iletişime geçilerek araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve uygulama süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Okullara ilişkin listeler alındıktan sonra okul idareleri ile iletişime geçilmiş, araştırmanın amacı ve ölçme

araçları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama süreci, gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmenleri örneklemeyle yürütülmüştür.

Veri analiz süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir: Birinci aşamada değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler ve sosyo-demografik değişkenler açısından düşünme stilleri ve problem çözme becerileri incelenmiştir. Verilerin analizi öncesi frekans tabloları aracılığıyla kayıp ve hatalı değerler incelenmiştir. Hatalı veriler gerekli kontroller yapılarak düzeltilmiştir. Yetersiz veri toplama araçlarının doldurulması yani çok fazla kayıp değer olması nedeniyle 42 katılımcının verisi analiz dışı bırakılmıştır.

Uygun analiz yönteminin belirlenmesinde önemli hususlardan biri de normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığıdır. Normallik varsayımının incelenmesi için değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olması normal dağılımın sağlandığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Bu çalışma kapsamında elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Gerekli varsayımlar kontrol edildikten sonra analiz sürecine geçilmiştir.

Sosyo-demografik değişkenler açısından katılımcıların problem çözme ve düşünme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı tüm bağımsız değişkenlerin iki kategoriden oluşması nedeniyle bağımsız örneklem için t-testi (independent-samples t-test) aracılığıyla incelenmiştir.

Katılımcıların eğitim düzeyleri ve mezun oldukları bölüm gruplara ait katılımcı sayısının dengesiz olması nedeniyle analize dahil edilmemiştir. Elde edilen p değerinin 0.05 değerinden düşük olması anlamlı bir farklılaşmanın olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Sosyo-demografik değişkenler açısından katılımcıların problem çözme ve düşünme stillerinin incelenmesinden sonra, düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki Pearson çarpım moment korelasyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Korelasyon analizi iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir.

Elde edilen korelasyon değeri, ilişkinin yönünü ve bu ilişkinin derecesi hakkında bilgi verir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Araştırmanın amacı dikkate

alındığında, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizler SPSS 25 ve 0.05 anlamlılık düzeyiyle incelenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinde düşünme stilleri, problem çözme becerileri ve sosyo-demografik değişkenlere ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir. İlk olarak katılımcıların düşünme stilleri ve problem çözme becerileri demografik değişkenleri açısından, ardından katılımcıların düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye ait bulgular verilmiştir.

3.1.DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KATILIMCILARIN DÜŞÜNME STİLLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcıların düşünme stilleri ve problem çözme becerilerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	Ortalama	Standart sapma	Basıklık	Çarpıklık
Yasama	28,2982	5,60661	-1,221	1,388
Yürütme	28,3041	5,89126	-0,506	1,075
Yargı	26,2222	5,77905	-0,634	0,087
Monarşik	22,5965	6,12956	0,023	-0,569
Hiyerarşik	27,0351	6,86671	-1,050	0,552
Oligarşik	23,7143	6,52140	-0,285	-0,460
Anarşik	24,2738	6,11144	-0,284	-0,828
Global	21,7143	7,16290	-0,238	-0,649
Lokal	22,3571	6,64974	-0,232	-0,329
İçsel	22,3333	7,39450	-0,265	-0,922
Dışsal	24,1930	6,86450	-0,413	-0,509
Liberal	26,4311	5,90025	-0,641	-0,126
Muhafazakâr	19,1497	8,57752	0,077	-0,959
Problem çözme becerisi	95,9160	25,82456	0,428	0,260

Katılımcıların düşünme stilleri ve problem çözme becerilerine ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde, değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,221 ile 1,388 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ikilinin diğer bir ismi Kurtosis-skewness'dir. Bizim bu isimleri kullanmamamızın sebebi, genel olarak tezlerde basıklık ve çarpıklık olarak geçmesindedir. Değişkenlerin normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir. Burada değer negatife düşmüş olarak görünüyor. Burada önemli olan negatif veya pozitif olması değil, -1 ile +1 aralığında yer almasıdır. Düşünme stillerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında katılımcıların en yüksek puan ortalamasına 28,304 ile yürütme ve 28,298 ile yasama, en düşük puan ortalamasına ise 19,149 muhafazakâr boyutundan sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 7

Katılımcıların Cinsiyete Göre Problem Çözme ve Düşünme Stilleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	sd	p																																																																																												
Yasama	Erkek	66	27,2879	6,13882	-1,662	163	0,099																																																																																												
	Kadın	99	28,7677	5,21933				Yürütme	Erkek	66	27,7576	5,50262	-0,974	163	0,331	Kadın	99	28,6768	6,21031	Yargı	Erkek	66	26,3333	6,28878	0,264	163	0,792	Kadın	99	26,0909	5,41934	Monarşik	Erkek	66	22,3788	6,68584	-0,325	163	0,746	Kadın	99	22,6970	5,79841	Hiyerarşik	Erkek	66	25,7424	7,49422	-1,907	163	0,058	Kadın	99	27,8384	6,50542	Oligarşik	Erkek	65	23,3077	6,52141	-0,637	160	0,525	Kadın	97	23,9794	6,62064	Anarşik	Erkek	65	25,2923	6,14594	1,699	160	0,091	Kadın	97	23,6495	5,95301	Global	Erkek	65	22,7846	7,86108	1,650	160	0,101	Kadın	97	20,9072	6,53689	Lokal	Erkek	65	22,6615	6,90624	0,534	160	0,594
Yürütme	Erkek	66	27,7576	5,50262	-0,974	163	0,331																																																																																												
	Kadın	99	28,6768	6,21031				Yargı	Erkek	66	26,3333	6,28878	0,264	163	0,792	Kadın	99	26,0909	5,41934	Monarşik	Erkek	66	22,3788	6,68584	-0,325	163	0,746	Kadın	99	22,6970	5,79841	Hiyerarşik	Erkek	66	25,7424	7,49422	-1,907	163	0,058	Kadın	99	27,8384	6,50542	Oligarşik	Erkek	65	23,3077	6,52141	-0,637	160	0,525	Kadın	97	23,9794	6,62064	Anarşik	Erkek	65	25,2923	6,14594	1,699	160	0,091	Kadın	97	23,6495	5,95301	Global	Erkek	65	22,7846	7,86108	1,650	160	0,101	Kadın	97	20,9072	6,53689	Lokal	Erkek	65	22,6615	6,90624	0,534	160	0,594	Kadın	97	22,0928	6,45994								
Yargı	Erkek	66	26,3333	6,28878	0,264	163	0,792																																																																																												
	Kadın	99	26,0909	5,41934				Monarşik	Erkek	66	22,3788	6,68584	-0,325	163	0,746	Kadın	99	22,6970	5,79841	Hiyerarşik	Erkek	66	25,7424	7,49422	-1,907	163	0,058	Kadın	99	27,8384	6,50542	Oligarşik	Erkek	65	23,3077	6,52141	-0,637	160	0,525	Kadın	97	23,9794	6,62064	Anarşik	Erkek	65	25,2923	6,14594	1,699	160	0,091	Kadın	97	23,6495	5,95301	Global	Erkek	65	22,7846	7,86108	1,650	160	0,101	Kadın	97	20,9072	6,53689	Lokal	Erkek	65	22,6615	6,90624	0,534	160	0,594	Kadın	97	22,0928	6,45994																				
Monarşik	Erkek	66	22,3788	6,68584	-0,325	163	0,746																																																																																												
	Kadın	99	22,6970	5,79841				Hiyerarşik	Erkek	66	25,7424	7,49422	-1,907	163	0,058	Kadın	99	27,8384	6,50542	Oligarşik	Erkek	65	23,3077	6,52141	-0,637	160	0,525	Kadın	97	23,9794	6,62064	Anarşik	Erkek	65	25,2923	6,14594	1,699	160	0,091	Kadın	97	23,6495	5,95301	Global	Erkek	65	22,7846	7,86108	1,650	160	0,101	Kadın	97	20,9072	6,53689	Lokal	Erkek	65	22,6615	6,90624	0,534	160	0,594	Kadın	97	22,0928	6,45994																																
Hiyerarşik	Erkek	66	25,7424	7,49422	-1,907	163	0,058																																																																																												
	Kadın	99	27,8384	6,50542				Oligarşik	Erkek	65	23,3077	6,52141	-0,637	160	0,525	Kadın	97	23,9794	6,62064	Anarşik	Erkek	65	25,2923	6,14594	1,699	160	0,091	Kadın	97	23,6495	5,95301	Global	Erkek	65	22,7846	7,86108	1,650	160	0,101	Kadın	97	20,9072	6,53689	Lokal	Erkek	65	22,6615	6,90624	0,534	160	0,594	Kadın	97	22,0928	6,45994																																												
Oligarşik	Erkek	65	23,3077	6,52141	-0,637	160	0,525																																																																																												
	Kadın	97	23,9794	6,62064				Anarşik	Erkek	65	25,2923	6,14594	1,699	160	0,091	Kadın	97	23,6495	5,95301	Global	Erkek	65	22,7846	7,86108	1,650	160	0,101	Kadın	97	20,9072	6,53689	Lokal	Erkek	65	22,6615	6,90624	0,534	160	0,594	Kadın	97	22,0928	6,45994																																																								
Anarşik	Erkek	65	25,2923	6,14594	1,699	160	0,091																																																																																												
	Kadın	97	23,6495	5,95301				Global	Erkek	65	22,7846	7,86108	1,650	160	0,101	Kadın	97	20,9072	6,53689	Lokal	Erkek	65	22,6615	6,90624	0,534	160	0,594	Kadın	97	22,0928	6,45994																																																																				
Global	Erkek	65	22,7846	7,86108	1,650	160	0,101																																																																																												
	Kadın	97	20,9072	6,53689				Lokal	Erkek	65	22,6615	6,90624	0,534	160	0,594	Kadın	97	22,0928	6,45994																																																																																
Lokal	Erkek	65	22,6615	6,90624	0,534	160	0,594																																																																																												
	Kadın	97	22,0928	6,45994																																																																																															

Tablo 7 (Devam)

İçsel	Erkek	65	22,3385	7,97119	0,189	160	0,850
	Kadın	97	22,1134	7,04580			
Dışsal	Erkek	66	25,0000	7,21963	1,456	163	0,147
	Kadın	99	23,4242	6,52169			
Liberal	Erkek	66	26,3636	6,14851	-0,205	159	0,838
	Kadın	95	26,5579	5,76068			
Muhafazakâr	Erkek	66	20,2424	8,65414	1,771	159	0,078
	Kadın	95	17,8737	8,12436			
Problem çözme	Erkek	45	102,0667	25,42851	2,127	112	0,036
	Kadın	69	91,5797	25,92433			

Tablo 7’ de verilen cinsiyet açısından katılımcıların düşünme stillerini ve problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin verilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde, düşünme stillerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Elde edilen tüm p değerleri sınır olarak kabul edilen 0,05 değerinin üzerindedir.

Katılımcıların problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t(112) = 2,127, p < 0,05$). Elde edilen betimleyici istatistikler, erkek sınıf öğretmenlerinin almış oldukları problem çözme puan ortalamasının kadın katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Medeni Durumuna Göre Problem Çözme ve Düşünme Stilleri

	M.Durum	N	Ortalama	Ss	t	sd	p																																																																																																																																																								
Yasama	Evli	73	27,7397	5,81671	-0,787	158	0,433																																																																																																																																																								
	Bekar	87	28,4483	5,55471				Yürütme	Evli	73	28,0685	5,92623	-0,411	158	0,682	Bekar	87	28,4598	6,06516	Yargı	Evli	73	26,5342	6,09208	0,794	158	0,428	Bekar	87	25,8046	5,52339	Monarşik	Evli	73	22,6164	6,15456	0,136	158	0,892	Bekar	87	22,4828	6,19989	Hiyerarşik	Evli	73	26,5068	7,71745	-0,792	158	0,430	Bekar	87	27,3908	6,40196	Oligarşik	Evli	70	24,5286	6,56455	1,500	155	0,136	Bekar	87	22,9425	6,60401	Anarşik	Evli	70	25,4571	6,21286	2,260	155	0,025	Bekar	87	23,2644	5,90518	Global	Evli	70	21,9857	7,52290	0,448	155	0,655	Bekar	87	21,4713	6,84859	Lokal	Evli	70	22,9000	6,60072	0,844	155	0,400	Bekar	87	22,0230	6,37031	İçsel	Evli	70	21,3429	8,08628	-1,233	155	0,219	Bekar	87	22,7816	6,53332	Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385	Bekar	87	23,5747	7,02757	Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897
Yürütme	Evli	73	28,0685	5,92623	-0,411	158	0,682																																																																																																																																																								
	Bekar	87	28,4598	6,06516				Yargı	Evli	73	26,5342	6,09208	0,794	158	0,428	Bekar	87	25,8046	5,52339	Monarşik	Evli	73	22,6164	6,15456	0,136	158	0,892	Bekar	87	22,4828	6,19989	Hiyerarşik	Evli	73	26,5068	7,71745	-0,792	158	0,430	Bekar	87	27,3908	6,40196	Oligarşik	Evli	70	24,5286	6,56455	1,500	155	0,136	Bekar	87	22,9425	6,60401	Anarşik	Evli	70	25,4571	6,21286	2,260	155	0,025	Bekar	87	23,2644	5,90518	Global	Evli	70	21,9857	7,52290	0,448	155	0,655	Bekar	87	21,4713	6,84859	Lokal	Evli	70	22,9000	6,60072	0,844	155	0,400	Bekar	87	22,0230	6,37031	İçsel	Evli	70	21,3429	8,08628	-1,233	155	0,219	Bekar	87	22,7816	6,53332	Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385	Bekar	87	23,5747	7,02757	Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293								
Yargı	Evli	73	26,5342	6,09208	0,794	158	0,428																																																																																																																																																								
	Bekar	87	25,8046	5,52339				Monarşik	Evli	73	22,6164	6,15456	0,136	158	0,892	Bekar	87	22,4828	6,19989	Hiyerarşik	Evli	73	26,5068	7,71745	-0,792	158	0,430	Bekar	87	27,3908	6,40196	Oligarşik	Evli	70	24,5286	6,56455	1,500	155	0,136	Bekar	87	22,9425	6,60401	Anarşik	Evli	70	25,4571	6,21286	2,260	155	0,025	Bekar	87	23,2644	5,90518	Global	Evli	70	21,9857	7,52290	0,448	155	0,655	Bekar	87	21,4713	6,84859	Lokal	Evli	70	22,9000	6,60072	0,844	155	0,400	Bekar	87	22,0230	6,37031	İçsel	Evli	70	21,3429	8,08628	-1,233	155	0,219	Bekar	87	22,7816	6,53332	Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385	Bekar	87	23,5747	7,02757	Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																				
Monarşik	Evli	73	22,6164	6,15456	0,136	158	0,892																																																																																																																																																								
	Bekar	87	22,4828	6,19989				Hiyerarşik	Evli	73	26,5068	7,71745	-0,792	158	0,430	Bekar	87	27,3908	6,40196	Oligarşik	Evli	70	24,5286	6,56455	1,500	155	0,136	Bekar	87	22,9425	6,60401	Anarşik	Evli	70	25,4571	6,21286	2,260	155	0,025	Bekar	87	23,2644	5,90518	Global	Evli	70	21,9857	7,52290	0,448	155	0,655	Bekar	87	21,4713	6,84859	Lokal	Evli	70	22,9000	6,60072	0,844	155	0,400	Bekar	87	22,0230	6,37031	İçsel	Evli	70	21,3429	8,08628	-1,233	155	0,219	Bekar	87	22,7816	6,53332	Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385	Bekar	87	23,5747	7,02757	Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																																
Hiyerarşik	Evli	73	26,5068	7,71745	-0,792	158	0,430																																																																																																																																																								
	Bekar	87	27,3908	6,40196				Oligarşik	Evli	70	24,5286	6,56455	1,500	155	0,136	Bekar	87	22,9425	6,60401	Anarşik	Evli	70	25,4571	6,21286	2,260	155	0,025	Bekar	87	23,2644	5,90518	Global	Evli	70	21,9857	7,52290	0,448	155	0,655	Bekar	87	21,4713	6,84859	Lokal	Evli	70	22,9000	6,60072	0,844	155	0,400	Bekar	87	22,0230	6,37031	İçsel	Evli	70	21,3429	8,08628	-1,233	155	0,219	Bekar	87	22,7816	6,53332	Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385	Bekar	87	23,5747	7,02757	Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																																												
Oligarşik	Evli	70	24,5286	6,56455	1,500	155	0,136																																																																																																																																																								
	Bekar	87	22,9425	6,60401				Anarşik	Evli	70	25,4571	6,21286	2,260	155	0,025	Bekar	87	23,2644	5,90518	Global	Evli	70	21,9857	7,52290	0,448	155	0,655	Bekar	87	21,4713	6,84859	Lokal	Evli	70	22,9000	6,60072	0,844	155	0,400	Bekar	87	22,0230	6,37031	İçsel	Evli	70	21,3429	8,08628	-1,233	155	0,219	Bekar	87	22,7816	6,53332	Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385	Bekar	87	23,5747	7,02757	Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																																																								
Anarşik	Evli	70	25,4571	6,21286	2,260	155	0,025																																																																																																																																																								
	Bekar	87	23,2644	5,90518				Global	Evli	70	21,9857	7,52290	0,448	155	0,655	Bekar	87	21,4713	6,84859	Lokal	Evli	70	22,9000	6,60072	0,844	155	0,400	Bekar	87	22,0230	6,37031	İçsel	Evli	70	21,3429	8,08628	-1,233	155	0,219	Bekar	87	22,7816	6,53332	Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385	Bekar	87	23,5747	7,02757	Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																																																																				
Global	Evli	70	21,9857	7,52290	0,448	155	0,655																																																																																																																																																								
	Bekar	87	21,4713	6,84859				Lokal	Evli	70	22,9000	6,60072	0,844	155	0,400	Bekar	87	22,0230	6,37031	İçsel	Evli	70	21,3429	8,08628	-1,233	155	0,219	Bekar	87	22,7816	6,53332	Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385	Bekar	87	23,5747	7,02757	Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																																																																																
Lokal	Evli	70	22,9000	6,60072	0,844	155	0,400																																																																																																																																																								
	Bekar	87	22,0230	6,37031				İçsel	Evli	70	21,3429	8,08628	-1,233	155	0,219	Bekar	87	22,7816	6,53332	Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385	Bekar	87	23,5747	7,02757	Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																																																																																												
İçsel	Evli	70	21,3429	8,08628	-1,233	155	0,219																																																																																																																																																								
	Bekar	87	22,7816	6,53332				Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385	Bekar	87	23,5747	7,02757	Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																																																																																																								
Dışsal	Evli	73	24,5068	6,38166	0,871	158	0,385																																																																																																																																																								
	Bekar	87	23,5747	7,02757				Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616	Bekar	85	26,2353	6,04871	Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																																																																																																																				
Liberal	Evli	72	26,7083	5,67534	0,502	155	0,616																																																																																																																																																								
	Bekar	85	26,2353	6,04871				Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066	Bekar	85	19,8824	8,16994	Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																																																																																																																																
Muhafazakâr	Evli	72	17,4306	8,39823	-1,850	155	0,066																																																																																																																																																								
	Bekar	85	19,8824	8,16994				Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897	Bekar	58	96,1897	22,89293																																																																																																																																												
Problem çözme	Evli	53	95,5472	29,16305	-0,130	109	0,897																																																																																																																																																								
	Bekar	58	96,1897	22,89293																																																																																																																																																											

Katılımcıların medeni durumuna göre problem çözme ve düşünme stillerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 8' de verilmiştir. Buna göre katılımcıların düşünme stillerinde sadece anarşik boyutunda medeni durumuna göre anlamlı şekilde bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir ($t(155) = 2,260, p < 0,05$). Evli katılımcıların anarşik

düşünme stilinden almış oldukları puan ortalamasının bekar katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 9

Katılımcıların Mesleki Kıdemine Göre Problem Çözme ve Düşünme Stilleri

	Kıdem	N	Ortalama	Ss	t	sd	p
Yasama	1-10 yıl	100	28,4800	5,68976	0,988	154	0,325
	10 ve üzeri	56	27,5357	5,79330			
Yürütme	1-10 yıl	100	28,1400	6,51807	-0,285	154	0,776
	10 ve üzeri	56	28,4286	5,17637			
Yargı	1-10 yıl	100	26,0000	5,94588	-0,199	154	0,843
	10 ve üzeri	56	26,1964	5,88502			
Monarşik	1-10 yıl	100	22,3600	6,28212	0,125	154	0,901
	10 ve üzeri	56	22,2321	5,87132			
Hiyerarşik	1-10 yıl	100	27,0300	6,99849	0,553	154	0,581
	10 ve üzeri	56	26,3750	7,28526			
Oligarşik	1-10 yıl	99	23,2424	6,99430	-0,792	151	0,429
	10 ve üzeri	54	24,1481	6,29288			
Anarşik	1-10 yıl	99	23,4141	6,10622	-2,379	151	0,019
	10 ve üzeri	54	25,8519	5,96343			
Global	1-10 yıl	99	21,4747	7,08598	-0,201	151	0,841
	10 ve üzeri	54	21,7222	7,65634			
Lokal	1-10 yıl	99	21,4949	6,56424	-1,706	151	0,090
	10 ve üzeri	54	23,4259	6,91622			
İçsel	1-10 yıl	99	22,4747	6,92871	0,684	151	0,495
	10 ve üzeri	54	21,6111	8,37430			
Dışsal	1-10 yıl	100	23,3900	7,31526	-1,358	154	0,177
	10 ve üzeri	56	24,9464	5,98003			
Liberal	1-10 yıl	98	26,0510	6,50356	-1,226	150	0,222
	10 ve üzeri	54	27,2963	4,91678			
Muhafazakâr	1-10 yıl	98	19,4898	8,63253	1,339	150	0,183
	10 ve üzeri	54	17,5741	8,08820			
Problem çözme	1-10 yıl	69	94,4058	26,68295	-0,446	105	0,657
	10 ve üzeri	38	96,8158	26,90811			

Katılımcıların mesleki kıdemine göre problem çözme ve düşünme stillerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların düşünme stillerinde sadece anarşi boyutunda mesleki kıdemine göre anlamlı şekilde bir farklılaşmanın

olduğunu göstermiştir ($t(151) = 2,379, p < 0,05$). Kıdem yılı 1 ile 10 yıl arası olan katılımcıların anarşi düşünme stilinden almış oldukları puan ortalamasının kıdem yılı 10 ve üzeri olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Problem çözme becerisinde katılımcıların mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Yaşına Göre Problem Çözme ve Düşünme Stilleri

	Kıdem	N	Ortalama	Ss	t	sd	P
Yasama	21-30 yaş	119	28,3950	5,73011	0,380	163	0,705
	30 ve üzeri	46	28,0217	5,47921			
Yürütme	21-30 yaş	119	28,2941	6,22917	-0,031	163	0,975
	30 ve üzeri	46	28,3261	5,14697			
Yargı	21-30 yaş	119	26,0336	5,83812	-0,396	163	0,693
	30 ve üzeri	46	26,4348	5,82200			
Monarşik	21-30 yaş	119	22,5882	6,33448	0,267	163	0,790
	30 ve üzeri	46	22,3043	5,53723			
Hiyerarşik	21-30 yaş	119	26,8824	7,02921	-0,313	163	0,755
	30 ve üzeri	46	27,2609	6,80338			
Oligarşik	21-30 yaş	117	23,4017	6,60076	-0,632	160	0,529
	30 ve üzeri	45	24,1333	6,61472			
Anarşik	21-30 yaş	117	23,5812	6,01613	-2,193	160	0,030
	30 ve üzeri	45	25,9111	6,16007			
Global	21-30 yaş	117	21,8462	6,96990	0,582	160	0,561
	30 ve üzeri	45	21,1111	7,77005			
Lokal	21-30 yaş	117	22,1368	6,38547	-0,471	160	0,638
	30 ve üzeri	45	22,6889	7,42178			
İçsel	21-30 yaş	117	23,0171	6,74790	1,874	160	0,063
	30 ve üzeri	45	20,6222	8,54477			
Dışsal	21-30 yaş	119	23,4874	7,06251	-1,905	163	0,059
	30 ve üzeri	46	25,7391	6,09347			
Liberal	21-30 yaş	117	26,1111	6,18365	-1,284	160	0,201
	30 ve üzeri	45	27,4444	5,16349			
Muhafazakâr	21-30 yaş	117	19,9316	8,48704	1,812	160	0,072
	30 ve üzeri	45	17,2444	8,36702			
Problem çözme	21-30 yaş	82	96,3780	25,14974	0,186	114	0,853
	30 ve üzeri	34	95,3824	28,63777			

Tablo 10’ da katılımcıların yaşı açısından problem çözme ve düşünme stillerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların yaşına göre düşünme stillerinde sadece anarşi boyutunda mesleki kıdemine göre anlamlı şekilde bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir ($t(160) = 2,193, p < 0,05$). Yaşı 30 ve üzeri olan katılımcıların anarşi düşünme stilinden almış oldukları puan oranlamasının yaş aralığı 21-30 olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 11

Katılımcıların Çalıştığı Okulun Yerine Göre Problem Çözme ve Düşünme Stilleri

	Yer	N	Ortalama	Ss	t	sd	p
Yasama	Kırsal	73	29,1507	5,21662	1,790	156	0,075
	Merkez	85	27,5529	5,89694			
Yürütme	Kırsal	73	27,9863	5,39931	-0,505	156	0,614
	Merkez	85	28,4706	6,48733			
Yargı	Kırsal	73	26,4247	5,50484	0,372	156	0,711
	Merkez	85	26,0824	5,99049			
Monarşik	Kırsal	73	22,8082	5,68540	0,824	156	0,411
	Merkez	85	22,0118	6,36301			
Hiyerarşik	Kırsal	73	27,5890	6,30880	1,176	156	0,241
	Merkez	85	26,2706	7,58191			
Oligarşik	Kırsal	73	23,6301	7,06224	0,144	153	0,885
	Merkez	82	23,4756	6,26025			
Anarşik	Kırsal	73	23,1096	6,51187	-1,758	153	0,081
	Merkez	82	24,8537	5,84179			
Global	Kırsal	73	21,6164	6,95747	-0,015	153	0,988
	Merkez	82	21,6341	7,52036			
Lokal	Kırsal	73	22,0137	6,83637	-0,166	153	0,868
	Merkez	82	22,1951	6,72647			
İçsel	Kırsal	73	22,9863	7,32100	1,332	153	0,185
	Merkez	82	21,4024	7,45001			
Dışsal	Kırsal	73	24,4932	6,83765	0,869	156	0,386
	Merkez	85	23,5412	6,88607			
Liberal	Kırsal	71	26,2394	6,34815	-0,563	152	0,574
	Merkez	83	26,7831	5,63319			
Muhafazakâr	Kırsal	71	19,3803	9,14388	0,886	152	0,377
	Merkez	83	18,1566	7,99464			
Problem çözme	Kırsal	50	98,8800	25,70130	1,176	109	0,242
	Merkez	61	92,9836	26,76035			

Son olarak demografik değişkenlere ilişkin analizler kapsamında katılımcıların çalıştığı okulun bulunduğu yere göre problem çözme ve düşünme stilleri incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 11’ de verilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar, katılımcıların görev yaptıkları okulun bulunduğu yere göre düşünme stillerin ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir.

3.2. PROBLEM ÇÖZME VE DÜŞÜNME STİLLERİ İLİŞKİN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Problem Çözme ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Yasama	1	0,616**	0,588**	0,360**	0,561**	0,377**	0,329**	0,095	0,282**	0,372**	0,367**	0,443**	0,059	-0,045
2. Yürütme	0,616**	1	0,561**	0,301**	0,556**	0,505**	0,523**	0,162*	0,384**	0,246**	0,367**	0,459**	0,124	-0,027
3. Yargı	0,588**	0,561**	1	0,330**	0,519**	0,511**	0,488**	0,243**	0,333**	0,351**	0,406**	0,580**	0,084	-0,063
4. Monarşik	0,360**	0,301**	0,330**	1	0,426**	0,395**	0,357**	0,491**	0,315**	0,336**	0,267**	0,217**	0,508**	0,269**
5. Hiyerarşik	0,561**	0,556**	0,519**	0,426**	1	0,549**	0,544**	0,120	0,467**	0,233**	0,462**	0,513**	0,219**	-0,019
6. Oligarşik	0,377**	0,505**	0,511**	0,395**	0,549**	1	0,696**	0,365**	0,515**	0,301**	0,430**	0,474**	0,261**	0,063
7. Anarşik	0,329**	0,523**	0,488**	0,357**	0,544**	0,696**	1	0,422**	0,609**	0,367**	0,419**	0,456**	0,280**	0,057
8. Global	0,095	0,162*	0,243**	0,491**	0,120	0,365**	0,422**	1	0,266**	0,345**	0,278**	0,163*	0,455**	0,172
9. Lokal	0,282**	0,384**	0,333**	0,315**	0,467**	0,515**	0,609**	0,266**	1	0,471**	0,408**	0,372**	0,406**	0,113
10. İçsel	0,372**	0,246**	0,351**	0,336**	0,233**	0,301**	0,367**	0,345**	0,471**	1	0,166*	0,408**	0,323**	0,125
11. Dışsal	0,367**	0,367**	0,406**	0,267**	0,462**	0,430**	0,419**	0,278**	0,408**	0,166*	1	0,488**	0,264**	0,028
12. Liberal	0,443**	0,459**	0,580**	0,217**	0,513**	0,474**	0,456**	0,163*	0,372**	0,408**	0,488**	1	-0,015	-0,092
13. Muhafazakâr	0,059	0,124	0,084	0,508**	0,219**	0,261**	0,280**	0,455**	0,406**	0,323**	0,264**	-0,015	1	0,170
14. Problem çözme	-0,045	-0,027	-0,063	0,269**	-0,019	0,063	0,057	0,172	0,113	0,125	0,028	-0,092	0,170	1

* $p < .05$, ** $p < .001$.

Araştırmanın ana problem cümlesi olan sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların problem çözme becerisinin sadece monarşik düşünme stiliyle ($r = 0,269, p < 0,001$) anlamlı düzeyde ilişki gösterdiği görülmüştür. Diğer bir deyişle monarşik düşünme stiline sahip olan katılımcıların daha yüksek problem çözme becerisine sahip oldukları bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tartışma

Sınıf öğretmenlerinde düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin daha çok yürütme ve yasama düşünme stillerini kullandıklarını anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin en düşük puan ortalaması muhafazakâr düşünme stilindedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinden verilen talimatlar çerçevesinde hareket etmeyi sevenlerin yürütme düşünme stilini kullandığı, buna karşılık işlerinde kendi yollarını kullanmaktan hoşlanan, yeni fikirler üreten ve yaratıcı olmayı sevenlerin yasama düşünme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Sonuçlar, en az tercih edilen düşünme stili olan muhafazakâr düşünme stiline sahip öğretmenlerin yaptıkları işlerde gelenekselliği ön plana çıkardıklarını göstermektedir. Bu bulgular ile benzer şekilde Özbaş ve Sağır (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin en çok hiyerarşik, yürütme ve yasama düşünme stillerini tercih ettikleri bulunmuştur. İlgili çalışmada ayrıca, sınıf öğretmenlerinin muhafazakâr düşünme stilinde en düşük puan ortalamasına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu araştırma sonuçları ile tutarlı olacak şekilde diğer alan öğretmenleri ile yapılan bazı çalışmalarda da, katılımcıların yürütme ve yasama düşünme stillerini daha çok tercih ettikleri bulunmuştur (Balgamış ve Baloğlu, 2005; Buluş, 2005; Çubukçu, 2004; Dinçer, 2009). Sternberg (1997), yasama gibi yaratıcılık temelli düşünme stillerinin öğretmenlerde var olmasının günümüz eğitim sistemi için önemli bir gereklilik olduğunu belirtmiştir.

Problem çözme bireyin en iyi sonuca ulaşmasını sağlayan önemli bir beceridir (Fathi ve Qamrani, 2016). Kişinin bir işi nasıl yapacağını belirlerken tercih etmiş olduğu yol (düşünme biçimi), genellikle kendisi için en fazla kazanç sağlayan ve rahat olanıdır. Bireylerin kullandıkları düşünme stillerindeki başarıları da farklılık gösterir. Birey karşılaşmış olduğu problemlerle başa

çıkarken farklı düşünme stilleri kullanabilir. Birey hangi düşünme biçimini kullanması gerektiğini özellikle karşılaşmış olduğu problem veya işin durumuna göre belirler (Buluş, 2005). Araştırmacılar tarafından yapılan düşünme stilleri sınıflandırmasıyla tutarlı olarak, problem çözme düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin yerleşik, kurallara ve bilinen ölçütlere göre olan ikinci tip düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, monarşik düşünme biçimi arttıkça sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde de anlamlı bir artışın olduğunu göstermiştir. Belirli bir amaca yönelik çabanın harcadığı ve bireyin kendisini o problemi en mükemmel şekilde çözmeye çalıştığı düşünme biçimi problem çözme becerisini arttırmaktadır. Monarşik düşünme stili, bireyin bir amaca yöneldiği ve enerjisini o problemin çözümüne harcadığı düşünme biçimini belirtir (Sternberg, 1997).

Bu teze konu olan araştırmaya benzer bir çalışmada okul yöneticilerinde düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve problem çözme becerisi yüksek olan okul yöneticilerinin daha fazla muhafazakâr, oligarşik ve anarşik düşünme biçimlerini kullandıkları bulunmuştur (Ağcayazı-Altuntaş, 2008). Doğrudan bütün öğretmenlerin problem çözme becerileri ve düşünme stilleri ile ilişki olmadığını belirten Buluş (2005), problemlerle başa çıkma açısından kendini yeterli olarak ifade eden üniversite öğrencilerinin de yasama, hiyerarşik, yargısal, oligarşik, anarşik, içsel, lokal ve liberal düşünme biçimlerini daha fazla kullandıklarını; bunun aksine bu öğrencilerin muhafazakâr düşünme stilini ise daha az kullandıklarını belirtmiştir. Diğer bir çalışmada ise bu araştırmadan elde edilen bulgular ile tutarlı olarak Yağcı ve Özkeş (2017) tarafından öğretmen adaylarında problem çözme becerisi ile düşünme stillerinden yasama, yürütme, yargı, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, global, içsel ve liberal düşünme stili arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan korelasyon analiz sonuçları (Tablo 4.7) incelendiğinde, katılımcıların problem çözme becerisinin sadece monarşik düşünme stiliyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu

göstermektedir. Ayrıca monarşik düşünme stiline sahip olan katılımcılar daha yüksek problem çözme becerisine sahip bulunmuştur. Bu noktadan hareketle denilebilir ki, belirli bir amaca yönelik çaba harcayan bireyin, o problemi en mükemmel şekilde çözmeye çalıştığı düşünme biçimi problem çözme becerisine pozitif katkı sunmaktadır.

Cinsiyete ilişkin analiz sonuçlarına göre düşünme stillerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını gösterirken, sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmekte olup bu durum cinsiyet değişkeninde, öğretmenlerin problem çözme becerilerinin farklılaştığını göstermektedir.

Yapılan birçok araştırmada cinsiyete göre bazı düşünme stillerinde farklılaşmanın olduğu rapor edilmiştir (Dinçer ve Saracaloğlu, 2011; Buluş, 2006; Zhang, 2002; Wu ve Zhang, 1999). Öğretmenler ile yapılan bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin problem çözme becerilerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu rapor ederken (Serin, 2006; Ocak ve Eğinir, 2014) bir takım çalışmalarda ise erkek öğretmenlerin daha yüksek problem çözme becerisine sahip oldukları belirtilmektedir. (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Yenice, 2012). Buna ilaveten öğretmenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna varan çalışmalar da mevcuttur (Bahçeci ve Kinay, 2013; Demirtas ve Dönmez, 2008; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). Bu durumun çalışılan örneklem grupları ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bazı araştırmacılar da problem çözmenin cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak düşünülmesi gerektiği belirtilmiştir (Genç ve Kalafat, 2007). Bu tez çalışmasındaki sonuçlar, cinsiyete göre düşünme stillerinde anlamlı şekilde farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. Tez kapsamındaki çalışmalar ile tutarlı şekilde Özbaş (2014), sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinde cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olmadığını belirtmektedir (Özbaş ve Sağır, 2014).

Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin analiz sonuçları, katılımcıların düşünme stillerinde sadece anarşi boyutunda anlamlı şekilde bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Evli katılımcıların anarşi düşünme stilinden almış oldukları puan ortalamasının bekâr katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, evli öğretmenlerin problemlere daha rastgele bir yaklaşım sergilerken, sistemlerden ve rehberlikten kaçınan bir düşünme tarzını benimsedikleri anlamına gelir. Çalışmadan elde edilen t-testi sonuçlarına göre evli öğretmenler bekâr olanlara göre problemlere daha dayanıklı yaklaşımlar sergilemek yerine, daha hızlı ve etkili çözüm yollarına dayalı düşünme yöntemlerini tercih etmektedirler.

Literatürde düşünme stilleri ile medeni duruma ilişkin sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Ayrıca ülkemizde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmesi, genel olarak bu örneklem grubunun bekâr olması nedeniyle bu değişkenler açısından düşünme stillerinin incelenmesini güçleştirmektedir. Zhang (1999) tarafından yapılan bir çalışmada medeni duruma göre hiçbir düşünme stilinde anlamlı farklılaşmanın olmadığını rapor edilmiştir. Fakat araştırmacı, düşünme stillerinin sosyalizasyonun önemli bir aracı olduğunu düşünerek medeni durum, cinsiyet gibi değişkenler açısından farklılaşmanın beklendiğini belirtmiştir.

Katılımcıların mesleki kıdemine göre problem çözme ve düşünme stillerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların düşünme stillerinde sadece anarşi boyutunda mesleki kıdemine göre anlamlı şekilde bir farklılaşmanın olduğu anlaşılmaktadır. Kıdem yılı 1 ile 10 yıl arası olan katılımcıların anarşi düşünme stilinden almış oldukları puan ortalaması, kıdem yılı 10 ve üzeri olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Bundan hareketle sınıf öğretmenlerinin çalışma süresi arttıkça anarşi düşünme stilini tercih etme olasılıklarının arttığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri yıl sayısı arttıkça elde etmiş oldukları tecrübe ve mesleki alanlarında kazandıkları deneyimin problemlere daha rastgele bir yaklaşım sergileyerek sistemsel bir yaklaşım yerine daha doğrudan müdahale edebildikleri bir düşünme tarzını benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ile tutarlı olarak Ağcayazı-Altuntaş (2008) tarafından kıdem arttıkça anarşik düşünme stilini daha fazla kullandıkları rapor edilmiştir. Zhang (1999) iş deneyimi arttıkça düşünme stillerinde de anlamlı bir değişimin olduğunu ve iş deneyimi daha fazla olan kişilerin yargı, hiyerarşik, dışsal ve liberal düşünme stillerini daha fazla tercih ettiklerini belirtmiştir. Yine Özbaş ve Sağır (2014) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada, kıdem yılına göre öğretmenlerin yürütme düşünme stilinde, 6-10 kıdem yılında olanlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu rapor edilmiştir. Bir başka araştırmada Oflar (2010) mesleki kıdeme göre düşünme stillerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını rapor etmiştir.

Mesleki kıdem yılıyla benzer şekilde katılımcıların yaşına göre düşünme stillerinde sadece anarşi boyutunda anlamlı şekilde bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yaşı 30 ve üzeri olan katılımcıların anarşi düşünme stilinden almış oldukları puan oranlamasının, yaş aralığı 21-30 olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile tutarlı olarak yaşa göre düşünme stillerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu rapor eden çalışmalar bilinmektedir (Balgalmış, 2007; Buluş, 2005; Dinçer ve Saracaloğlu, 2011; Zhang, 1999). Elde edilen sonuçlar, ayrıca zihinsel benlik-yönetimi kuramıyla da tutarlılık göstermektedir. Kuramsal açıdan bakıldığında düşünme stillerinde yaşa göre bir farklılaşmanın olduğu bilinmektedir (Zhang, 1999). Bu kurama göre düşünme stilleri üzerinde gelişime bağlı olarak yaşın önemli bir etkisinin olduğu belirtilmektedir (Buluş, 2005).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinde düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki korelasyon analiz sonuçları, katılımcıların problem çözme becerisinin sadece monarşik düşünme stiliyle anlamlı ilişkili olduğuna işaret etmektedir.
2. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla yürütme ve yasama düşünme stillerini kullandıklarını göstermiştir. En düşük puan ortalamasının muhafazakâr düşünme stilinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte en az tercih edilen düşünme stili muhafazakâr düşünme stildir.
3. Düşünme stillerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmezken sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi cinsiyete göre farklılaşmıştır.
4. Erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre problem çözme becerisinde anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalaması ile farklılıklar bulunmuştur.
5. Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin analiz sonuçları, katılımcıların düşünme stillerinde medeni durumuna göre sadece anarşi boyutunda anlamlı şekilde bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir.
6. Evli katılımcıların anarşi düşünme stilinden almış oldukları puan ortalamasının, bekâr katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.
7. Katılımcıların mesleki kıdemine göre problem çözme ve düşünme stillerinden elde edilen bulgular, düşünme stillerinde sadece anarşi boyutunda mesleki kıdemine göre anlamlı farklılaşmanın olduğunu göstermiştir.
8. Kıdem yılı 1 ile 10 yıl arası olan katılımcıların anarşi düşünme stilinden almış oldukları puan ortalaması, kıdem yılı 10 ve üzeri olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur.

9. Mesleki kıdem yılıyla benzer şekilde katılımcılarda yaşa göre düşünme stillerinde sadece anarşi boyutunda yaşı 30 ve üzeri olan katılımcıların anarşi düşünme stilinden almış oldukları puan oranlamasının yaş aralığı 21-30 olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle araştırma ve uygulamalara yönelik aşağıdaki önerilerde sunulabilir.

1. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla yürütme ve yasama düşünme stillerini kullandıklarını göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik verilecek hizmet içi eğitim programları aracılığıyla düşünme stillerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması yararlı olacaktır. Ayrıca bu eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin öğrenci merkezli düşünme stillerinin desteklenmesi sağlanabilir.
2. Öğretmenlerin çoğunlukla kullandıkları düşünme stillerinin farkına varmaları sağlanarak, eğitim-öğretim sürecinde buna göre etkinlikler düzenlemeleri sağlanabilir.
3. Cinsiyet faktörüne ilişkin sonuçlar göz önüne alındığında, bu alan da yapılacak bir meta analiz çalışması, cinsiyet faktörünün hem problem çözme hem de düşünme stilleri üzerindeki etkisine aydınlatıcı olacaktır.
4. Sınıf öğretmenliği lisans programlarında düşünme stillerine yönelik program içeriklerinin hazırlanması ve öğretmen adaylarının baskın düşünme stillerinin farkına vararak yapacakları etkinlikleri bu çerçevede planlamaları, ayrıca düşünme stillerinin esnekliği ve çeşitliği dikkate alınarak eğitim-öğretim sürecinde düzenlenmeler yapılması yararlı olacaktır. Ders içeriklerinin yanı sıra seminer, konferans gibi etkinlikler aracılığıyla düşünme stillerine ilişkin eğitimler yapılabilir.
5. Araştırma sonuçları, monarşik düşünme stiline sahip olan katılımcıların daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenlere yönelik verilecek hizmet içi eğitimlerde monarşik düşünme

stiline yönelik etkinlik ve aktivitelere yer verilmesi onların problem çözme becerilerinin desteklenmesinde yararlı olacaktır.

6. Bu araştırma nicel verilere dayalı bir çalışmadır. Dolayısıyla gelecekte yapılacak yeni çalışmalarda nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılması literatüre önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırmanın kesitsel bir araştırma olması yanı sıra yapılacak boylamsal araştırmaların da literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adak, A. (2006). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Fen Öğretimine yönelik tutumları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Adair, J. (2000). Karar verme ve problem çözme(Çev. N. Kalaycı). *Ankara: Gazi*.
- Aksu, M. (1989). Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı*.
- Albaili, M.A. (2007). Differences in thinking styles among low-, average-, and high achieving college students. *The 13th International Conference on Thinking* , 1, p. 5-10,
- Anliak, Ş. & Dinçer, Ç. (Haziran-Temmuz, 2004). *5 yaş grubu çocukları kişiler arası problemlerini nasıl çözüyorlar?* I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul: YA-PA.
- Anliak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.1(38), 149- 166.
- Anooshian, L. J., Pascal, V. U. & McCreath, H.(1984) Problem mapping before problem solving: Young children's cognitive maps and search strategies in large scale environments. *Child Development*, 55, 1820-1834.
- Ağcayazı Altuntaş, E. (2008). *Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Akboy, R., Argun, Y. ve İkiz, E. (2003). PDR lisans ve lisansüstü programında öğrenim gören öğrencilerin düşünme stilleri ve benlik saygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, ss. 283-292.
- Akbulut, E. (2006). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin düşünme stil profilleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.

- Altun, S. (2005). Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı Öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlilik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Arda, T.B. ve Ocak, Ş. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies - PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4) • Autumn • 2691-2698.
- Arı, M. & Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451- 464
- Arslan, S., Akdeniz, Y., Ünal, D. (2016). The relationships between creative cognition and problem solving. *Multidisciplinary Academic Conference*.
- Ariol, Ş. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının bütüncül ve analitik düşünme stillerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Arkonaç S.A. (2001). *Sosyal Psikoloji*, İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım, 447 s.
- Artut, P. ve Bal, A. P. (2008). Lise öğrencilerinin geometri başarısı ve düşünme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (17), ss. 1- 10.
- Aslan, E. Kamaraj, I. & Aktan, E. M.Ü. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Aydoğan, E. Y. (2004). İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, ss. 29-36.
- Balgalmış, E. (2007). *Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

- Balgalmış, E. ve Baloğlu, M. (2005). *Lise öğrencilerinin matematik başarıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişki*. XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, ss. 28-30.
- Balgalmış, E. ve Baloğlu, M. (2010). Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri açısından çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, ss. 1-10.
- Balkıs, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Baloğu, N., Yüksel, S. ve Karadağ, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapılandırmacı düşünme stilleri ve yaşam çatışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), ss. 83-99.
- Başrol G. ve Türkoğlu E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), ss. 733-757.
- Bektaş, B. S. (2012). *Algısal öğrenme stillerinin yabancı dilde kelime öğrenmeye ve hatırlatmaya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Bernardo A.B.I., Callueng, C.M. and Zhang, L.F., (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students, *Journal Of Genetic Psychology*, 163(2), p.149-163.
- Barron, B. (2000) Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 403-436, DOI: 10.1207/S15327809JLS0904ş2.
- Baron, B. (2000). Problem solving in video based microworlds: Collaborative and individual outcomes of high-achieving sixth-grade students, *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 391-398.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. A.F. Oğuzkan). İstanbul: MEB.
- Britz, J. (1993). Problem solving in early childhood classrooms. ERIC Identifier:ED355040.

- Bruce, T. (1993). *Time to play early childhood education*.(3.b.) London: Hodder & Stoughton.
- Bilgiç, E. (2010). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stillerinin karşılaştırılması (Adana İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Birkök, M. C. (1998). *Sosyolojik düşünme ve metodolojisi* (Elektronik sürüm1.6), İstanbul.
- Buluş, M. (2000). Öğretmen adaylarında yüklenme karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihinin bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı çerçevesinde incelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Buluş, M. (2003). Rasyonel-Yaşantısal düşünme stilleri ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Ege Eğitim Dergisi*, 3, ss. 121-126.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), ss. 1-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için veri analizi El Kitabı*. Pegem Akademi, Ankara, 201 s.
- Canbolat, N. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 1816 s.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Sistem Yayıncılık, İstanbul, 404 s.
- Cartıllı, K. (2015). Sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 5 (43) 95-105.
- Casey, M. B. & Tucker, E. C. (1994). Problem- centered classrooms, creating lifelong learners. *Phi Delta Kappan*, October, 139-143.
- Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child learning to learn*. (2.b.).RoutledgeFalmer.

- Çatalbaş, E. (2006). *Lise öğrencilerinin düşünme stillerinin akademik başarı ve ders tutumları arasındaki ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çekiç Şençaylar, C. (2009). *Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitim personelinin düşünme stilleri ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çelik, B. (2008). *Kadın yöneticilere yönelik tutumlar ve düşünme stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, ss. 207-237
- Çiğdem, H. ve Kurt, A. A. (2012). Yansıtıcı düşünme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), ss. 475-493.
- Çubukçu, Z. (2004a). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), ss. 87-106.
- Çubukçu, Z. (2004b). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, ss. 6-9.
- Demir, Ö., ve Erginsoy Osmanoğlu D. (2013). Lise öğrencilerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3 (1), ss. 165-184.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem AYayıcılık, Ankara, 392 s.
- Denham, A.; S. Hatfield; N. Smethurst; E. Tan and C.Tribe (2006). The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice*. Vol.22,1 (p.33-51).
- Hoffman, B. & Spataru, A. (2008). The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 875–893.

- Deveci. T. (2011). İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen yetişkinlerin sosyal etkileşime dayalı öğrenme stilleri (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dinwiddie, S. A. (1994). The saga of sally, sammy and the red pen: facilitating children's social problem solving. *Young Children*, 49 (5), 13-19.
- Dinçer. Ç. (1995). Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitim etkisinin incelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dinçer, B. (2009). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dinçer B. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (4), ss. 701-744.
- Dinçer, T. (2007). *Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stilleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Doğanay, A. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 422 s.
- Duman, B. ve Çelik, Ö. (2011). The relationship between the elementary school teachers thinking styles and the teaching methods they use elementary. *İlköğretim Online*, 10 (2), ss. 785-797.
- Duru. E. (2002). Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Duru, E. (2004). Düşünme Stilleri: Kavramsal Ve Kuramsal Çerçeve. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, ss. 171-186.
- Düzgün, Z. (2011). *Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Emir, S. (2011). Düşünme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, ss. 77-93.
- Erdoğan, Ş. (2008). *Fizik derslerindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erguvan, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Esmer E. (2013). Öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerinin (Düşünme Stillerinin) İncelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Evin Gencil. İ. (2006). Öğrenme stilleri deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Eyüpoğlu, F. (2010). Eğitimde stil kavramına ilişkin bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), ss. 569-592.
- Fer, S. (2005a). *Aday öğretmenlerin düşünme stilleri nedir?* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özet Kitabı, 1, Denizli.
- Fer, S. (2005b). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), ss. 433-461.
- Fer, S. (2007). What are the thinking styles of turkish student teachers? *Teachers College Record*, 109 (6), ss. 1488-1516.
- Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (2006). Problem-based learning models. Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking skills. (5.b.). *Pearson Education*.
- Erdem, A.R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 5.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 167-173.
- Erwin, P.G. (1994). Effectiveness of social skills training with children: A meta analitic study(1). *Counselling Psychology Quarterly*. 7(3), 1-6.

- Erwin, P. G., Firth, K., & Purves, D. G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *Journal of Psychology*, 38(2), 185-191.
- Fessakis, G., Gouli, E., Mavroudi, E. (2016). Problem Solving by 5–6 Years Old Kindergarten Children In A Computer Programming Environment: A Case Study. *Computers & Education* 63 (2013) 87–97
- Goffin, S. A. & Tull, C. O. (1985). Problem solving: Encouraging active learning. *Young Children*, 40 (3) , 28-32
- Güven, Y. (2004). Erken çocuklukta matematiksel düşünme ve matematiği öğrenme. *İstanbul: Küçük Adımlar*.
- Gökdağ, M. (2004). Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR-XXXII*, ss. 127-146.
- Gürel, N. A. (2009). Effects of thinking styles and gender on psychological well- being. *Master's Thesis, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara*.
- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güven M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online E-Dergi*, 7 (1), ss. 53-70.
- Güven Z. (2007). Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Holmes, R. M., Liden, S. and Shin, L. (2013). Children's Thinking Styles, Play, and Academic Performance. *American Journal of Play*, 5(2), p. 219-238.
- İnal, A. (2013). 9. Sınıf kimya dersi kimyasal bağlar konusunun öğrencilerin öğrenme stilleri ve geleneksel öğretim yaklaşımı ile işlenmesinin öğrencinin akademik

- başarısına etkisinin incelenmesi (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karabulut, E. (2014). *Psikolojik Danışman Adaylarının Duyusal Zeka Düzeyleri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. *Nobel Yayın Dağıtım*, İstanbul, 292 s.
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile matematik akademik başarılarının okul türüne, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Hune, J.B & C.M. Nelson (2002) Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders*. Vol.27,3 (p. 185- 227).
- Kahney, H. (1993). Problem solving current issues. *BallmFFoor Buckingham: Open University*.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler, (9.b.) *Ankara: Nobel*.
- Kenç, M. F. (2004). Kişiler arası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller. *Milli Eğitim Dergisi*. 161, 219-237
- Kersaint, G.,&Chappell, M.F.. (2001). Helping teachers promote problem solving with young at risk children. *Early Education Journal*, 29 (1), 57-63.
- Kızıllhan, P. (2003) Öğretimde Sorun Çözme Yöntemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 12-19
- Kişisel, E. &Yıldırım, S. M.(1983). Bilişsel etkinlikler. *İstanbul: MEB*.
- Klahr, D. (1990). Goal formation, planning and learning by pre-school problem solvers Or: “My Socks Are In The Dryer”. (Ed. R.S. Sielger) *Childresn’s thinking: What develops?* New York: Lawrence Erlbaum.
- Klavir, R. & Gorodetsky, M. (2001). The Processing of Analogous Problems in the Verbal and Visual-Humorous (Cartoons) Modalities by Gifted/Average Children *Gifted Child Quarterly*,45(3), 205-215 doi: 10.1177/001698620104500305.
- Kneeland, S. (2001). Problem Çözme. *Ankara: Gazi*.

- Lambros, A. (2002). Problem based learning in K-8 classropms. Corwin press, A sage publications company. CA, 34.
- Kızılaslan Tunçer. B. (2013). Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Malik, S., Balda, S., & Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Science*, 12(1), 55-58.
- Morgan, T. C. (2015). Psikolojiye giriş. *Ankara: Eğitim*
- Moutray, C., L. & Snell, C. A. (2003). Three teacher's quest: Providing Daily Writing Activities for Kindergartners, *Young Children*, March, 24-28.
- Musun-Miller, L. & Blevins-Knabe, B. (1998). Adults' beliefs about children and mathematics: How important is it and how do children learn about it? *Early Development and Parenting*, 7, 191-202.
- Mussen, Paul, H. vd. (1990). Child development & personality. (7.b.). New York: Harper – Collins. Nellis, L. M. & Gridley, B. E. (2000). Sociocultural Problem-Solving Skills in Preschoolers of High Intellectual Ability. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 33- 44 doi: 10.1177/001698620004400104.
- Merdin, S. (2010). *Lise öğrencilerinin düşünme stilleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Mert. S. (2003). Düşünme stilleri ve etik algı arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Oflar, Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- O'Hara, K. P. & Payn, S. J. (1998). The effects of operator implementation cost on planfulness of problem solving and learning. *Cognitive Psychology* 35, 34-70
- Öğülmüş, S. (2001). Kişiler arası problem çözme becerileri ve eğitimi. *Ankara: Nobel*
- Özdil, G. (2008). Kişiler arası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi

- (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Özbaş, N. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), ss. 365-386.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*, Kaan Kitabevi, Eskişehir, 649 s.
- Özdemir, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, O. S. (2012). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı eğilimleri ile düşünme stillerinin analizi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 232 s.
- Paliç, G. ve Altun, E. (2011). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile fizik laboratuvar tutumları arasındaki ilişki. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, ss. 1286-1293.
- Palut, B. (2003). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin kişisel ve öğretmen rolündeki düşünme stillerinin incelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Palut, B. (2008). Düşünme Stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, ss. 1-11.
- Palut, B. ve Sevinç, M. (2008). Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeğinin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (2), ss. 1-19.
- Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri: Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımları. *Morpa: İstanbul*

- Ramani, G. B. (2005). Cooperative play and problem solving in preschool children. *Doçtoral Thesis. University of Pittsburgh.*
- Robertson, S. I. (2001). Problem solving. *E. Sussex: Psychology.*
- Saracalođlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakalođlu, N. (2008). Eđitim Fakóltesi oğrencilerinin dűşünme stillerinin çeşitli değişkenler açasından karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), ss. 732-751.
- Shure, M. B. (2001). What'sright with prevention? Commentary on“prevention of mental disorders in school-aged children: Currentstate of the field”. *Prevention and Treatment*, 4 (7), 1-8.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Şahin, F. & Yıldırım, M. (2006). *Okul öncesinde örnek olaya dayalı problem çözme ile ilgili bir araştırma*. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabı 1, 201-210, İstanbul.
- Şahin, F., Zembat, R. & Polat, Ö. (1997). *Okulöncesi eğitim programlarında problem çözmenin fen kavramlarıyla geliştirilmesi*. I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara.
- Takahashi, F., Koseki, S., & Shimada H. (2009). Developmental trends in children's aggression and social problem-solving. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30. 265–272.
- Semerci, N. (1999). Öđretmenin görevi: Dűşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), ss. 209-216.
- Sharma, P. (2011). A Study of learning-thinking style of secondary school students İn relation to their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(12), p. 115-123.
- Shuck, A. A. and Phillips, C. R. (1999). Assessing pharmacy students' learning styles and personality types: a ten-year analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 63, p. 27-33.
- Sternberg, R.J. (1997). Thinking styles, Cambridge University Pres. *Cambridge*, 196 p.

- Sternberg, J. (2009). *Düşünme Stilleri* (çev. E. Güngör), Redhause Yayınları, İstanbul, 173 s.
- Subaşı, D. (2010). *Öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin coğrafya dersi akademik başarılarına etkileri (12.Sınıf)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sünbül, A. M. (2004). Düşünme Stilleri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 29 (132), ss. 25-42.
- Şeker. M. (2010). Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyi ve kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkililiğinin araştırılması (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şenay. Ş. C. (2014). Matematik Öğretmen adaylarının sayılar teorisine yönelik soyutlamayı indirgeme eğilimlerinin düşünme stilleri ve matematik öz yeterlikleri ile ilişkisinin incelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şimşek. Ö. (2007). Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Taşdelen, V. (2012). Düşünme eğitimi ve iyi hayat kavramı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, ss. 20-28.
- TDK (Türk Dil Kurumu), 2012. Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr adresinden 09.03.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Tepehan, T. (2004). *Deniz ve harp okulu birinci sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise ve lisans ders grupları ile öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- .Tortop, H. S., Çalışkan, G. ve Dinçer, M. (2012). Öğretmen adaylarının kişilikleri ile Düşünme Stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), ss. 307-319.

- Temel, Z. F.& Dere, H. (1999). Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar. (1.b.) *Gazi Üniversitesi Rehber Kitaplar Dizisi*.
- Tertemiz, N.. (1995). İlköğretimde Matematik problemlerini çözmede öğretmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 19 (95), 67.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2), 221-232.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme - kuramlar ve uygulamalar*. (3.b.). Ankara: PegemA.
- Walker, O. L. , Degnan, K. A., Fox, N. A., Henderson, H. A. (2013). Social problem solving in early childhood: developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology* 34. 185–193.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J.& Hammond, M. (2001) Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in head start.*Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(3), 283-302, DOI: 10.1207/S15374424JCCP3003ş2
- Wortham, S.C. (2006). Early childhood curriculum. *New Jersey: Pearson Merrill*.
- Yazgan, Y. & Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 210-218
- .Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (2005). Problem çözme becerilerinin gelişimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. (Yay. Haz.M. Sevinç) (1.c.). *İstanbul: Morpa Kültür*
- Tosun, Ü. ve Karadağ, E. (2008). Yapılandırmacı düşünme envanteri'nin Türkçeye uyarlanması, dil geçerliği ve psikometrik incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (1), ss. 225-264.
- Tufan, S. ve Coşkun, G. (2009). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin düşünme stilleri*. Türkiye'de Müzik Eğitiminin Sorunları Ve Çözüm Önerileri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, 8.Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Samsun.

- Uysal, G. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ülger, M. (2012). Düşünme Eğitimi Dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, ss. 67-72.
- Üredi, L. (2006). İlköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yağcı, E., & Özkes, B. (2017). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve düşünme stilleri arasındaki ilişki. *Pegem AtıF İNdeksi*, 223-230. doi:10.14527/9786053188407.14
- Yang, S. C. and Lin, W. C. (2004). The Relationship Among Creative, Critical Thinking and Thinking Styles in Taiwan High School Students. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), p. 33-45.
- Yıldız, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, biliş üstü stratejileri, Düşünme Stilleri ve matematik öz kavramları arasındaki ilişkiler (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim Okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeyleri ve düşünme stilleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), ss. 49-70.
- Yıldızlar, M. (2010). Farklı kültürlerden gelen öğretmen adaylarının Düşünme Stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, ss. 383-393.
- Yıldızlar, M. (2011). Comparison of teacher candidate's thinking styles according to some demographic variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), ss. 294-320.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Zhang, L.F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *Journal Of Psychology: Interdisciplinary And Applied*, 135(6), p. 621-637.

Zhang, L. F. (2004). Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches? *Personality and Individual Differences*, 37, p:1551–1564.

EKLER

EK-1: Anket Uygulama İzni

	T.C. AĞRI VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 68513552-100-E.4762190 Konu: Tez Çalışma İzni (Volkan ARSLAN)	06.03.2018
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)	
RİZE	
İlgi :a) 21.02.2018 tarih ve 87374136-302.08.01-E.362 sayılı yazınız. b)Valilik makamından alınan 02.03.2018 tarih ve 100-E.4554638 sayılı onay.	
<p>Üniversitenizin Sosyal Bilgiler Enstitüsü Sınıf öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 152710032 numaralı Volkan ARSLAN'ın "<i>Sınıf Öğretmenlerinde Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>" konulu Yüksek Lisans çalışması kapsamında ilgi a) yazınız ekinde yer alan veri toplama ölçeklerini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlanmış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp bir suretini müdürlüğümüze vermesi koşulu ile İl millî eğitim müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamasının uygun görüldüğü ile ilgili Valilik makamından alınan ilgi (b) izin onayı ekte gönderilmiştir.</p> <p>Bilgilerinize arz ederim.</p>	
Neriman KARAKOÇ Millî Eğitim Müdür V.	
Eki : ilgi (b) onay.	
GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZA LI ASLI İLE AYNI DİR 06.03.2018 İmza: [Signature]	Ayrıntılı bilgi için: Senol DEMİR (Seo) Tel : (0472) 280 94 37 Faks: (0472) 280 94 50
AĞRI MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Kağızman Cad. Ağrı http://agri.meb.gov.tr egitim@agri.milliegitim.gov.tr	Bu e-iletim güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://www.sagp.gov.tr adresinden db9b-ac6d-3226-b2e0-0e80 koda ile teyit edilebilir.

EK-2: Düşünme Stilleri Ölçeği İzni

← 📄 ⚠️ 🗑️ 📧 ⌚ 📄 📄 ⋮ 159 ileti dizisinden 68. < > ⚙️

Düşünme Stilleri Ölçeği ▶️

📄 🖨️ 📄

 **volkan arslan** <arslanlar044@gmail.com> 9 Ağu 2017 12:19 ☆ ↩️ ⋮
Alıcı: mbulus ▾

Sayın Hocam,

Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi sınıf öğretmenliğinde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konumu "Sınıf öğretmenlerinde düşünme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" olarak çalışmak istiyorum. Tez danışman hocam Doç. Dr. Halis Türker BALAYDIN. Sizin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığınız Düşünme Stilleri Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Hocam uygun ise ölçek ve ilgili dokümanları bana gönderebilerseniz sevinirim.

Saygılarımla

⋮

 **MUSTAFA BULUŞ** <mbulus@pau.edu.tr> 10 Ağu 2017 11:08 ☆ ↩️ ⋮
Alıcı: ben ▾

merhaba volkan

strenberg in ölçeği ve ilgili makaleler ektedir. anlaşılmayan bir nokta olursa ve ihtiyaç duyarsan iletişim kurabilirsin. iyi çalışmalar diliyorum. doç.dr.mustafa.bulus

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için kişisel bilgisayar avarlarına gidin.

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Medeni Durumunuz: Evli () Bekâr ()

Mezun Olduğunuz Bölüm: Sınıf Öğretmenliği () Diğer
(.....) (Lütfen belirtiniz)

Mesleki Kıdem:(Lütfen yıl olarak belirtiniz)

Yaşınız:

Eğitim Durumu: Öğretmen Okulu() 2/3 yıllık Eğitim Enstitüsü () 2
yıllık Eğitim Yüksekokulu () 4 yıllık Fakülte () Yüksek Lisans () Doktora ()

Çalıştığınız Okulun Yerleşim Yeri: Köy () İl/ilçe Merkezi ()

EK-4: Düşünme Stilleri Ölçeği

	Bu ölçek, insanların düşünme stillerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, maddenin size ne ölçüde uygun olduğunu seçeneklerden birini işaretleyerek (X) cevaplayınız. Lütfen boş bırakmayınız. Seçenekler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.	Hiç uygun değil	Çok uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Uygun	Çok uygun	Tamamen uygun
1	Bir problem ile karşılaştığımda, onu çözmek için kendi fikirlerimi ve stratejilerimi kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7
2	Bir konu üzerinde çalışırken kendi fikirlerimle başlamak hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Bir konuya başlamadan önce, çalışmayı nasıl yapacağımı belirlemekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
4	Bir iş hakkında neyi nasıl yapacağıma kendim karar verebildiğim zaman mutlu hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Kendi fikir ve yöntemlerimi kullanabileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
6	Yapısı, planı ve amacı açıkça belli olan projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
7	Rolümün veya katılım şeklimin açıkça tanımlandığı ortamlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
8	Bir problemin nasıl çözüleceğini, belli kuralları takip ederek tasarlamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
9	Yönlendirmeleri takip ederek yapabileceğim şeyler üzerinde çalışmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5	6	7
10	Bir problemi çözerken veya bir işi yaparken bilinen belirli kuralları veya yönlendirmeleri takip etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
11	Çelişen fikirlerle karşılaştığımda birşeyler yapmanın doğru yolunu kararlaştırmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12	Birbiriyle çelişen bakış açılarını veya fikirleri kontrol etmekten ve değerlendirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13	Farklı bakış açılarını ve fikirleri çalışabileceğim ve değerlendirebileceğim projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
14	Bir karar verirken, karşıt (çelişen) bakış açılarını karşılaştırmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
15	Birşeyleri yapmanın farklı yollarını karşılaştırabileceğim ve değerlendirebileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7

EK-4: Düşünme Stilleri Ölçeği (Devam)

16	Fikirler hakkında konuşurken veya yazarken, temel bir fikre bağlı kalırım.	1	2	3	4	5	6	7
17	Detaylar veya gerçeklerden çok, temel işlerle veya konularla uğraşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
18	Yapılması gereken birkaç önemli şey olduğunda, bana göre en önemli olanını yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
19	Bir anda sadece bir tek konu üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
20	Elimdeki projeyi bitirmeden bir diğerine geçmem.	1	2	3	4	5	6	7
21	İşleri yapmaya başlamadan önce, onları öncelik sırasına göre düzenlemekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
22	Fikirleri konuşurken veya yazarken, konuları önem sırasına göre organize etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
23	Zorluklarla uğraşırken her birinin ne kadar önemli olduğunu ve onlarla baş etme sırasını belirleme konusunda iyi duyulara sahibim.	1	2	3	4	5	6	7
24	Yapılması gereken birçok şey olduğunda, onları sıraya koyma konusunda açık, iyi bir duyuya sahibim.	1	2	3	4	5	6	
25	Herhangi bir şeye başladığımda yapacaklarımın listesini oluşturmaktan ve onları önemine göre sıralamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
26	Birden fazla sorumluluğu üstlendiğimde, herhangi birinden başlamaya eşit ölçüde hazırım.	1	2	3	4	5	6	7
27	Çalışmamda değinmem gereken aynı önemde birkaç konu olduğunda, mümkün olduğunca hepsini birlikte ele almaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
28	Genellikle yapmam gereken şeyler olduğunda zamanımı ve dikkatimi bu işlere eşit olarak ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
29	İşler arasında geçiş yapabilmek için birkaç işi birden yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
30	Genelde bir proje üzerinde çalışırken, projenin hemen hemen bütün yönlerini eşit önemde görme eğilimindeyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
31	Önemsiz görünenler dâhil her tür problemle uğraşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
32	Bir problemi çözmenin genellikle bir o kadar önemli olan birçok diğer probleme yol açtığını bilirim.	1	2	3	4	5	6	7
33	Karar vermeye çalışırken bütün bakış açılarını hesaba katarım.	1	2	3	4	5	6	7
34	Yapılması gereken birçok önemli iş olduğunda, sırası ne olursa olsun yapabildiğim kadarını yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

EK-4: Düşünme Stilleri Ölçeği (Devam)

35	Bir işe başladığımda en uygunsuz olanı dâhil, olası bütün yöntemleri düşünmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
36	Detaylarla uğraşmam gerekmeyen görev ve durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
37	Yapmak zorunda olduğum bir işin detaylarından çok genel etkilerini önemserim.	1	2	3	4	5	6	7
38	Spesifik konulardan çok genel konular üzerinde yoğunlaşabileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
39	Detaylara çok az dikkat etme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5	6	7
40	Ufak tefek detayları içeren projeler yerine genel konularla ilgili projeler üzerinde çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
41	Özel (spesifik) problemlerle uğraşmayı genel olanlarına tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
42	Bir problemi bütününe bakmadan, çözebileceğim birçok küçük parçaya bölme eğilimindeyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
43	Detaylarına dikkat etmem gereken problemlerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
44	Konuların bir bütün olarak etkilerinden veya öneminden çok bölümlerine dikkat ederim.	1	2	3	4	5	6	7
45	Bir konu üzerinde tartışırken veya yazarken, detayların ve gerçeklerin bütünden daha önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
46	Başkalarına bağlı kalmaksızın kendi fikirlerimi uygulayabileceğim durumları tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
47	Fikirleri tartışırken veya yazarken, sadece kendi düşüncelerimi kullanmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
48	Bağımsız olarak tamamlayabileceğim projelerden hoşlanırım	1	2	3	4	5	6	7
49	Bir problem ile karşılaştığımda onu kendi başıma çözmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
50	Bir konu veya problem üzerinde yalnız çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
51	Daha çok bilgiye gereksinim duyarsam, konuyla ilgili olarak okumaktansa diğerleri ile konuşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
52	Takımın bir parçası olarak başkaları ile etkileşime girebileceğim faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
53	Başkalarıyla birlikte çalışabileceğim projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
54	Herkesin birlikte çalıştığı ve diğerleriyle etkileşime girebileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7

EK-4: Düşünme Stilleri Ölçeği (devam)

55	Bir proje üzerinde çalışırken, fikir alış verişini yapmayı ve diğer insanlardan bilgi edinmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
56	Yeni yöntemler deneyebileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
57	Bir işi yapmada kullanılan yöntemleri geliştirmek için alışılmış olanı değiştirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
58	Eski fikirleri veya uygulamaları eleştirmekten ve daha iyilerini oluşturmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
59	Bir problem ile karşılaştığımda, onu çözmek için yeni stratejileri veya metotları denemeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
60	Duruma yeni bir perspektiften bakmama olanak veren projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
61	Tamamlamak için, sabit kuralları olan görevlerden ve problemlerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
62	Bir şeyleri yapmanın standart kurallarına veya yollarına bağlı kalırım.	1	2	3	4	5	6	7
63	Bir dizi alışılmış kuralı takip edebileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
64	Bir problem ile karşılaştığımda, onu geleneksel bir yolla çözmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
65	Yerine getireceğim rolün geleneksel olduğu durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7

EK-5: Problem Çözme Envanteri

Her Zaman

Hiçbir zaman

	1	2	3	4	5	6
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık –seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarım çoğunu çözme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5	6
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17. Genellikle aklıma il gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6

EK-5: Problem Çözme Envanteri (Devam)

18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tarar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1	2	3	4	5	6
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

EK-6: Öz Geçmiş

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı,Soyadı	Volkan ARSLAN		
Doğum Yeri ve Yılı	Tutak/01.01.1991		
Medeni Durumu	Bekar		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyleri			
Öğrenim Durumu	Başlama ve Bitirme Yılı	Kurum Adı	
Lisans	2009	2013	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yüksek Lisans	2016	-	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora			
Çalıştığı Kurum(/lar)	Başlama -Ayrılma Yılı		
1.Milli Eğitim Bakanlığı (öğretmen)	2014-		
2.			
3			
Üye olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar			
Aldığı Ödüller			
İletişim(eposta)	arslanlar044@gmail.com		