

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME
STİLLERİ İLE DÜŞÜNME İHTİYAÇLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nesrin UYANIK

GAZIANTEP
MAYIS - 2017

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME
STİLLERİ İLE DÜŞÜNME İHTİYAÇLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nesrin UYANIK

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erhan TUNÇ

GAZIANTEP
MAYIS – 2017

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Nesrin UYANIK
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Program: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tezin Başlığı: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Düşünme İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tezin Savunma Tarihi: 08.05.2017

Bu tezin Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof.Dr.Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans veya Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Yard. Doç. Dr. Erhan TUNÇ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

(Unvanı Adı ve SOYADI)

İmzası

Yard.Doç.Dr. Eyyüp ÖZKAMALI

Yard.Doç.Dr.Erhan TUNÇ

Yard.Doç.Dr.RAMİN ALİYEV

Doç.Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü



Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Nesrin UYANIK

Öğrenci Numarası: 201319385

Tezin Savunma Tarihi:08.05.2017

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME STİLLERİ İLE DÜŞÜNME İHTİYAÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nesrin UYANIK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erhan TUNÇ

Mayıs, 2017, 107sayfa

Bu araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin, cinsiyet, okudukları bölüm, sınıf düzeyleri, ortaöğretimde öğrenim gördükleri alan, aile aylık geliri ve ailenin en uzun süre ikamet ettiği yere göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenimine devam eden 820 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Düşünme stillerine ilişkin veriler "Düşünme Stilleri Ölçeği" (Sternberg ve Wagner (1992); Türkçe'ye uyarlama Buluş (2005) ile toplanmıştır. Düşünme ihtiyacına ilişkin veriler "Düşünme İhtiyacı Ölçeği" (Cacioppo ve Petty (1982); Türkçe'ye uyarlama Gülgöz&Sadowski, 1996)" ile toplanmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20. kullanılmıştır. Verilerin analizinde; pearson korelasyon testi, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre eğitim fakültesi öğrencileri en çok yasama, en az ise muhafazakâr düşünme stilini kullanmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacı, cinsiyet, okudukları bölüm, ailenin aylık gelir miktarı ve ailenin en uzun süre ikamet ettiği yer arasında anlamlı bir fark bulunurken; sınıf düzeyi, ortaöğretimde öğrenim gördüğü alan arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı ile düşünme stilleri, sınıf düzeyleri ve ailenin en uzun süre ikamet ettiği yer arasında anlamlı bir farklılaşma bulunurken; cinsiyet, ortaöğretimde öğrenim gördükleri alan, ailenin aylık geliri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme Stilleri, Düşünme İhtiyacı

ABSTRACT

AN INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION FACULTY STUDENTS' THINKING STYLES AND THEIR NEED FOR COGNITION

Nesrin UYANIK

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Erhan TUNÇ

Mayıs, 2017, 107 pages

The present study aims to investigate the relationship between students' thinking styles and need for cognition at education faculty by also investigating the effects of gender, department, study year, financial status of the family, city of residence on this relationship.

The research data was collected with the selection of the sample which consists of 820 students studying at Gaziantep Education Faculty in 2014-2015, Fall Term. "Thinking Styles Scale" (Sternberg & Wagner, 1992), adapted to Turkish by Buluş (2005), was used to measure thinking styles of teacher candidates. The data related to the need for cognition were collected by "Need For Cognition Scale (NFCS)" (Cacioppo & Petty, 1982; adapted to Turkish by Gülgöz & Sadowski, 1996), and lastly, the data related to the personal information of the students were gathered by "Personal Information Form" which was designed by the researcher. The raw data obtained from the scales were analysed by using SPSS 20. Major analyses conducted include Pearson Product Moment Correlation, t-test, and one-way ANOVA.

According to the results, teacher candidates mostly take the role of judicator while they do not prefer the role of conservative in terms of thinking styles. It was also found that there is a positive relationship between their thinking styles and need for cognition, and there are significant differences in terms of gender and department. However, there is no significant difference in terms of study year, income, and residence.

Key words: Thinking styles, Need for cognition

ÖNSÖZ

Eğitim fakóltesi öğrencilerinin düşünme stilleri ve düşünme ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesini konu alan bu araştırmanın sonuçlarının tüm araştırmacılara, eğitim ve öğretim süreci içerisinde görev alacak olan öğretmen adaylarına ve tüm eğitimcilerle katkı sağlarnasını umarım.

Bu araştırmanın belirlenmesi, planlanması ve gerçekleştirilmesinde, her aşamasında bana yol gösteren, sabırla beni yönlendiren, büyük hoşgörüsünden ve desteğinden her daim güç aldığım tez danışmanım Sayın, Yrd. Doç. Dr. Erhan TUNÇ'a çok teşekkür ediyorum. Araştırmanın verilerin toplanmasında ve araştırmanın eksiklerinin tamamlanmasında büyük katkısı olan kıymetli arkadaşlarım Dilara ARPACI ve Güلزade AVCI'ya teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatım boyunca desteğini esirgemeyen, hep yanımda olan annem Emine UYANIK ve babam Cafer UYANIK'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Değerli eşim Ahmet Serdar SAĞLAM, kıymetli abim Tayfun UYANIK ve sevgili arkadaşlarım Şeyda Saadet KÜÇÜK, Pınar AKÇALI, Meltem KÖSE, Fatma TOK, Hatice DURGUN, Müge UYANIK, Emine KOVANCI İyi ki varsınız... Tez çalışmama hiçbir katkınız olmasa da yanımda olduğunuz için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TABLOLAR LİSTESİ.....	vii
EKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1.Problem	2
1.1.1.Alt Problemler.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Düşünme Stilleri.....	8
2.1.1.Düşünme Stillerinin Genel Özellikleri	10
2.1.2. Düşünme Stilleri Kuramları ve Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı.....	12
2.1.3. Düşünme Stillerinin Boyutları ve İçerikleri.....	13
2.1.3.1.Zihinsel Benlik Yönetiminin İşlevleri.....	14
2.1.3.2. Zihinsel Benlik Yönetiminin Formları.....	15
2.1.3.3.Zihinsel Benlik Yönetiminin Düzeyleri	16

2.1.3.4.Zihinsel Benlik Yönetiminin Alanları-Konuları	17
2.1.3.5.Zihinsel Benlik Yönetiminin Eğilimleri	18
2.1.4 Düşünme Stilleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	20
2.1.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	20
2.1.4.2.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	26
2.2.Düşünme İhtiyacı	36
2.2.1.Düşünme İhtiyacı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	38
2.2.1.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39
2.2.1.2.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	43
3.2.Çalışma Evreni ve Örneklem.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.3.2. Düşünme stilleri Ölçeği (DSÖ).....	45
3.3.3.Düşünme İhtiyacı Ölçeği	47
3.4. Verilerin Toplanması.....	48
3.5.Verilerin Analizi	48

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Örneklem Tanıtılmasına İlişkin Bulgular:.....	50
4.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgular	54
4.2.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	55
4.2.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	57
4.2.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	58
4.2.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	60

4.2.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	63
4.2.6.Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	66
4.2.7.Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
4.2.8.Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	71
4.2.9.Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	72
4.2.10.Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	72
4.2.11.Araştırmanın Onbirinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	73
4.2.12.Araştırmanın Onikinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	74
4.2.13.Araştırmanın Onüçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	75

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	77
5.2.Öneriler.....	85
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	85
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	86

KAYNAKLAR	87
EKLER.....	98
EK :1-KİŞİSEL BİLGİ FORMU	98
EK: 2 - DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ	99
EK: 3 - DÜŞÜNME İHTİYACI ÖLÇEĞİ.....	105
ÖZGEÇMİŞ.....	107

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Düşünme Stillerinin Genel Özellikleri.....	19
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Bireylerin Cinsiyetlerine ve Okudukları Bölümlere Göre Dağılımları.....	44
Tablo 3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	50
Tablo 4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	51
Tablo 5. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Oldukları Bölüme Göre Dağılımı.....	51
Tablo 6. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Lise Mezuniyet Alanına Göre Dağılımı..	52
Tablo 7. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 8. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailelerinin En Uzun Süre İkamet Ettiği Yere Göre Dağılımları.....	53
Tablo 9. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerini Kullanma Düzeyine Göre Dağılımları.....	53
Tablo 10. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar ile Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık)Testi Sonuçları.....	55
Tablo 11. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Düşünme İhtiyacı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Matrisi.....	57

Tablo 12. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 13. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
Tablo 14. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Olduğu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	62
Tablo 15. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Öğrenim Görmüş Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
Tablo 16. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67
Tablo 17. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	70
Tablo 18. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 19. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Öğrenim Görmüş Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	73

Tablo 20. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Değişkenine Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	74
Tablo 21. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Öğrenim Gördüğü Alana Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	75
Tablo 22. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	76
Tablo 23. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailelerinin En Uzun Süre İkamet Ettikleri Yere Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	77

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	99
EK 2. Düşünme Stilleri Ölçeği.....	100
EK 3. Düşünme İhtiyacı Ölçeği.....	106



KISALTMALAR

DSÖ: Düşünme Stilleri Ölçeği

DIÖ: Düşünme İhtiyacı Ölçeği

DDİ: Düşük Düşünme İhtiyacı

NFCS: Düşünme İhtiyacı Ölçeği

RPD: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

SOLAT: Öğrenme ve Düşünme Stilleri Envanteri

YDİ: Yüksek Düşünme İhtiyacı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bireylerin, hayatı boyunca çok fazla karmaşık konuları basitçe yorumladıkları, bunları yaparken beyin kıvrımlarında nice kapıların kolayca açıldığı anahtar, düşünmedir. Düşünme, genel olarak bilinen yönüyle insanları diğer canlılardan ayıran bir işlemdir ve şu şekilde tanımlanabilir: “Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir” (Özden, 2005: 139).

Son zamanlarda düşünmenin öğrenilebilir olduğu ve düşünceyi geliştirici birçok yaklaşım ileri sürülmektedir. Düşünmenin faydalı olabilmesini sağlamak adına bireyin planlı, sistematik bir şekilde hareket etmeleri, farkındalıklarını yükseltmeleri gerekmektedir. Böylece bireyler daha derin düşünebilirler (Tok, 2010: 47). Bu açıdan bakıldığında düşünme yetenek olmasıyla birlikte öğretilebilmesi mümkündür. Eğitim ortamlarında öğretmenler yalnızca öğretimle değil, karşılaşılan problemlere eleştirel yaklaşabilmeyi, yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmeyi, çözümler üretebilmeyi sağlayacak şekilde düşünmeyi de öğretebilmelidirler.

Bireyler, yalnızca yetenekleriyle değil, bununla birlikte düşünme stilleriyle de ilgili meslekler seçmeye yatkındır. Bu düşünce, üniversiteye benzer puanla yerleşmiş öğrencilerden bazılarının dönem sonunda çok fazla dersten başarısız olma nedeni, hatta bazılarının okulu bile bitirememesi; benzer becerilere sahip bireylerin okul bittikten sonra neden farklı mesleklere yöneldiklerini; mühendis ya da doktor olması beklenen öğrencilerin seneler geçtikten sonra nasıl başarılı bir sanatçı olduklarını açıklayabilmektedir. Mesleki alanda, okul hayatında ve birçok alandaki başarının sadece yeteneklerle açıklanamaması, başarının altında yatan bireysel farklılıklardan biri olan düşünme stillerinin araştırılmasının önemine dikkat çekmektedir (Karabulut, 2014: 54).

Öğretmenlerin yeterlikleri düşünme stilleri ile yakından ilgilidir. Herkes iyi bildikleri üzerine odaklanır, nasıl düşünüyorsa o şekilde de uygular. Düşünme stilleri, akademik başarı için düşünme niteliğinin ve sosyal ilişkilerin olduğu ortamlarda olması gereken bir araçtır (Canpolat, 2011: 4).

Bireylerin günlük hayatına yönlendiren düşünme stilleriyle, aynı zamanda eğitim ortamlarında da karşılaşmaktayız. Eğitim ve öğretimin en önemli faktörleri olan öğretmen ve öğrencilerin düşünme tarzları önemli bir değişkendir (Özbaş, N., Uluçınar. S.Ş. 2014: 305-321). Öğrenci merkezli etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öncelikle öğretmenlerin kendi düşünme stillerinde farkındalık yaşamaları ve düşünme stillerinin öğrenci açısından önemini kavraması gerekmektedir. Etkili bir öğretme sürecinin gerçekleşmesi adına öğretmenlerin düşünme stillerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretmenlerin, sahip oldukları düşünme stillerine uygun olarak gerçekleştirdikleri öğretim, kendilerine uygun olacağından etkili, verimli olabilir ve sonuç vermesi daha olasıdır(Oflar, 2010: 12-23).

Düşünme ihtiyacı öğretmenlik için gereken yeterlikleri içerdiği için öğretmenlerin düşünme ihtiyacı düzeyinin bilinmesi, bu alanda eksiklik varsa giderilmesi için gerekli çalışmaların yapılması önemlidir (Tok, 2010: 47).

1.1.Problem

Bu çalışmada “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ana problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.1.1.Alt Problemler

1.Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

4. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri, ortaöğretimde öğrenim gördüğü alana göre farklılaşmakta mıdır?

6. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri, ailenin aylık gelirine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri, ailenin en uzun süre ikamet ettiği yere göre farklılaşmakta mıdır?

8. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

9. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

10. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

11. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, ortaöğretimde öğrenim gördüğü alana göre farklılaşmakta mıdır?

12. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, aile aylık gelirine göre farklılaşmakta mıdır?

13. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, ailenin en uzun süre ikamet ettiği yere göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile düşünme ihtiyacı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Bununla birlikte düşünme stilleri ve düşünme ihtiyacı düzeyinin, cinsiyet, sınıf

düzeyi, okudukları bölüm, ortaöğretimde eğitim gördüğü alan, en uzun süre ikamet ettiği yer ve ailenin aylık gelir miktarı değişkenlerine göre ne gibi farklılıklar olduğunun belirlenmesi araştırmanın diğer amaçlarıdır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Türkiye’de Düşünme Stilleri ve Düşünme İhtiyacı ile ilgili çok fazla araştırma yapılmamış olması ve özellikle Düşünme Stilleri ile Düşünme İhtiyacının ilişkisinin incelendiği başka bir araştırmanın olmaması araştırmanın önemini ve güncelliğini göstermektedir.

Düşünme stillerinde farkındalık yaşama ve düşünme ihtiyacını düzeyini artırma ülkemiz açısından kişiler arası iletişimin sağlıklı olabilmesi, bireysel farklılıkların fark edilmesi ve saygı duyulması, bu sayede daha sağlıklı ortamların oluşması açısından önemlidir. Bu çalışmanın kişilerin düşünme stilleri ve düşünme ihtiyacı düzeyi konusunda farkındalık sağlayarak, kişilerin günlük hayatlarını olumlu etkileyeceği konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kişinin kullandığı düşünme stiline farkında olması, kendisi için etkili olmayan düşünme stillerini fark edip onu etkili olabilecek düşünme stiliyle değiştirmesi ve düşünme stiline duruma göre esnek olabilmesini sağlaması, bireyin verimini artırır ve uyum sağlamasını kolaylaştırır. Bu sayede daha kaliteli bir yönetim ortamının oluşması için gereklilikler sağlanmış olabilir(Buluş, 2000: 216).

Düşünme stillerinin ve düşünme ihtiyacının öğrenilebilir, öğretilebilir, ölçülebilir ve geliştirilebilir özelliğinin bulunması bu konunun eğitim ortamlarında kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Eğitim-Öğretim kurumlarında, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında düşünme stillerine ilişkin öğretim programların hazırlanması ve eğitim ortamlarının oluşturulmasında, öğretmen adaylarının düşünme stillerinin bazı değişkenler açısından incelemenin faydalı bakış açıları sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerin düşünme stilleri profillerinin belirlenmesi ile ilk olarak

öğretmen adaylarının düşünme özelliklerinde farkındalık yaşamada ve bu sayede kendi düşüncelerini yapılandırmalarında ve geleceğin öğretmenleri olarak verecekleri eğitim-öğretim etkinliklerini planlamalarında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin mevcut Sınıf düzeylerinin 1. ve 4. sınıf düzeyi arasından seçilmesinin nedeni ise verilen eğitimin öğretmen adaylarının düşünme stilleri tercihlerinde farklılaşma yaratıp yaratmadığına dair bilgiler elde etmeye çalışmaktır.

Yapılan literatür taramasında düşünme stilleri üzerine yapılmış (Bulus, 2000; Palut, 2003; Balkıs, 2003; Sünbül, 2004; Duru, 2004; Çubukçu, 2004; Fer, 2005; Balgalms 2007 ve düşünme ihtiyacı üzerine yapılmış(Demirci, 1998; Örsel, 2001; Gençdoğan, 2001, Sorhan, 2014, Arpacı, 2015) araştırmalara rastlanmıştır. Ancak üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile ihtiyacının beraber incelendiği başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırma ile eğitim fakültesi öğrencilerinin hangi düşünme stillerini kullandıklarını, kullandıkları düşünme stilleri ile düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkinin araştırılmasının alan yazına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Bunlarla birlikte bu çalışma bu çalışma, düşünme stili ve düşünme ihtiyacını farklı değişkenler açısından inceleyerek ve aralarındaki ilişkiyi belirleyerek bu kavramlara ilişkin bilgi birikimine yapacağı katkı nedeniyle önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Bu çalışmada katılımcıların ölçekleri samimiyetle cevaplandıkları ve katılımcılardan geçerli ve güvenilir bilgiler elde edildiği varsayılmaktadır.

2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, ölçmek istenilen düşünme stillerini ve düşünme ihtiyacını ölçecek yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1.Araştırma 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'ne bağlı Gaziantep Eğitim Fakültesi ve Nizip Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 820 öğrenciden alınan bilgilerle sınırlıdır.

2.Bu çalışmada düşünme stilleriyle ilgili olarak elde edilen veriler Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen Düşünme Stilleri Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle, Düşünme İhtiyaçlarıyla ilgili bulgular da Cacioppo ve Petty (1982) tarafından geliştirilen Düşünme İhtiyacı Ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Düşünme Stili: Bireyin mevcut olan yetenek ve becerilerini işleme ve kullanım tarzıdır. (Sternberg, 1997).

Düşünme ihtiyacı: Kişilerin çaba isteyen zihinsel işlemlerle meşgul olmayı istemesi ve bu durumdan hoşlanmasıdır(Cacioppo ve Petty, 1982: 1032-1043).

Yasama Düşünme Stili:Üretici, icat yapıcı, yeniliklere açık, fikir üreten, gerekli durumlarda kendi bildiği yolları kullanan kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009:36).

Yürütme Düşünme Stili: Kendisine başkası tarafından talimat verildiğinde o talimatları izleyen ve bu durumu tercih eden kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009: 36).

Yargı Düşünme Stili: Yargılamayı, değerlendirmeyi seven kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009:36).

Monarşik Düşünme Stili: Tüm enerjisiyle aynı anda tek işe ve amaca odaklananların kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009: 36).

Hiyerarşik Düşünme Stili: Etkili zaman kullanarak aynı anda bir çok işi yapabilen kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009: 36).

Oligarşik Düşünme Stili: Tek seferde bir çok işi yapabilen ama öncelik belirlemede sorun yaşayan kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009: 36).

Anarşik Düşünme Stili: Problemlere plansız bir şekilde yaklaşan, systemsiz kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009: 36).

Global Düşünme Stili: Bir durumun bütününe odaklanan ve genelde soyut düşünen kişilerin kullandığı düşünme stilini ifade eder (Dinçer, 2009: 36).

Lokal Düşünme Stili: Detaycı ve somut düşünen kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009: 36).

İçsel Düşünme Stili: Yalnız çalışmayı seven, içe dönük, kendine yeten kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009: 36).

Dışsal Düşünme Stili: Diğerleriyle çalışmayı seven, sosyal, dışadönük, karşılıklı bağımlı kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009: 36).

Liberal Düşünme Stili: Gelenekleri sevmeyen, yeni yöntemler kullanmayı tercih eden kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009: 36).

Muhafazakar Düşünme Stili: Bilinen yolları kullanmayı tercih eden, geleneksel kişilerin kullandığı düşünme stilidir (Dinçer, 2009: 36).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın temel kavramları olan düşünme stillerine ve düşünme ihtiyacına ilişkin genel açıklamalara, bu kavramlara ilişkin kuramlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 DÜŞÜNME STİLLERİ

Düşünme, insanlara özel temel özelliklerdendir. İnsan nitelikli düşünerek, farklı düşünme süreç ve becerilerini kullanarak diğer canlılardan ayrılır. İnsan gün içerisinde plan yaparken, bir problemi çözerken, hayal kurarken, ne giymesi gerektiği gibi konularda dahil olmak üzere bir çok farklı alanda düşünme ihtiyacı duyar. İnsan her zaman bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde düşünmeyle meşguldür. Bu nedenle, kaliteli bir yaşam sürdürmek için düşünme, hava, su kadar önemlidir (Semerci, 1999: 209-216).

Düşünmeyi iyi ya da kötü düşünme olarak birbirinden ayıramayız, çünkü düşünme bir beceriyi değil daha ziyade bir tercihi ifade eder. Kişilerin düşünme biçimlerinde farklılıklar vardır, düşünme biçimi karşılaşılan probleme bağlı olarak zaman içerisinde değişebilir (Tosun ve Karadağ, 2008: 225).

Düşünme, duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu olarak tanımlanmaktadır(Türk Dil Kurumu, 1998). Düşünme sözcüğünün tanımından da anlaşılacağı gibi düşünmenin bireye özgü olduğu görülmektedir. Bu yüzden bireylerin düşünürken kullandığı stillerin de farklılık göstermesi normaldir.

Düşünmeye yönelik yapılan tüm açıklamalar ve tanımlar düşünmenin zihinsel bir süreç olduğu noktasında birleşmektedir. Düşünme, öncelikle var olan bir durumu anlamak, sonrasında ilişkileri belirlemek ve bunlardan bir anlam çıkarabilmektir. Yapılan araştırmalar sonucunda böylesine karmaşık bir sürecin nasıl

işlediğini incelemeye yarayan "stil" kavramı ortaya çıkmıştır. Stil, düşünme becerilerini ortaya koymada yön verici bir özelliktir (Arıol, 2009: 4).

Bazı araştırmacılar düşünme stillerini öğrencilerin başarılarında esas olarak görmektedir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, düşünme stillerinin akademik başarının yordanmasında önemli bir etken olduğunu göstermektedir(Grigorenko ve Sternberg, 1997; Sternberg, 1990; Sternberg ve Grigorenko, 1997). Bu sebeple öğrencilerin akademik olarak etkinliğini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için nasıl düşündüklerini ve daha çok hangi düşünme stilini tercih ettiklerini fark etmeleri gerekmektedir. Buna göre, “kendi başarılarına mı yoksa arkadaşlarıyla mı öğrenmeyi tercih ediyorlar, olaylara ya da durumlara bütüncül bir yaklaşım mı yoksa detaycı bir yaklaşım mı sergiliyorlar, bir konu hakkında daha önce denememiş yeni fikirler üretmeyi mi yoksa geleneksel olarak talimatları takip etmeyi mi tercih ediyorlar?” gibi soruların cevapları kişilere başarılı bir geleceğe yol gösterebilir (Dinçer, 2009: 22).

Bir kişiyi tipik şekilde yansıtan stil düşüncesi ilk olarak Alport (1937) tarafından kullanılmıştır. Sonrasında araştırmacıların stil gerçeğini merak edip araştırma çabaları sonucu stil kavramını geliştirilmiştir(Duru, 2004: 171-186). Alanyazın incelendiğinde ilk olarak olmasa da düşünme stilleri konusunda en kapsamlı araştırmalar Sternberg ve Zhang tarafından yapılmıştır.

Düşünme stilleri, bireyin karşılaştığı problemlere, durumlara, değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucunda sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir (Sünbül, 2004: 25).

Sternberg’e (1997) göre her insan doğası gereği sürekli düşünür; ama bireylerin düşünme süreci birbirinden ayrıdır, her birey kendine özeldir. Nasıl ki kişiler görüntüleri, hobileri, tercihleri, tarzları, kültürleri ile birbirlerinden farklılarsa, bilişsel girişimlerinde (zihinsel şemalarında), öğrenme ve düşünme etkinliklerinde (stilllerinde) de farklılık gösterirler. Düşünme stillerindeki mevcut farklılıklar, bireylerin becerilerini farklı şekilde göstermelerine ve değişik tepki göstermelerine neden olmaktadır.

2.1.1.Düşünme Stillerinin Genel Özellikleri

Sternberg stil kavramı üzerinde en çok çalışan ve bu kavramı en detaylı şekilde açıklayan bir araştırmacıdır. Sternberg'e göre(1997,s.79-98) stil kavramın sahip olduğu bir takım özellikler vardır ve bu özellikler stil kavramını anlamına ve kullanımına yöneliktir (Ariol, 2009: 4).

Sternberg düşünme stillerinin aşağıdaki prensiplere sahip olduğunu belirtmektedir:

1.Stiller yetenekleri kullanmadaki tercihlerdir, stiller yetenek değildir.

Düşünme stilleri yeteneklerden farklıdır. Yetenek bireyin yapabileceği herhangi bir şeyi ifade ederken, stil kişilerin yeteneğini nasıl kullanacağına yönelik tercihini ifade eder (Zhang, 2000a: 841-856).

Stil ile yetenek arasındaki farkın önemi büyüktür. Yetenek, bireyin bir şeyi ne kadar iyi yapabildiği ile ilgiliyken, stil bireyin bir şeyi nasıl yapmaktan hoşlandığını gösterir. Bu yüzden, sosyal, pratik ve duygusal zeka, ya da çoklu zeka yapıları bireylerin ne yapabilecekleri hakkında bilgi verir; fakat düşünme stili yapıları insanların ne yapmayı tercih ettikleri ve sahip oldukları becerilerden nasıl faydalandıkları konusunda fikir verir (Sternberg'den aktaran Karbulut, 2014: 54-62).

2.Bireyler tek bir stile değil, stiller profiline sahiptir.

Her birey sadece bir düşünme stiline sahip değildir, bireyin sahip olduğu bir stil profili vardır. Daha açık bir ifade ile: herkes düşünme stillerinin hepsinden belirli düzeylerde kullanır. İnsanlar karşılaştıkları duruma göre düşünme stillerini dönüştürebilirler. Örneğin, literatür çalışmasını anlamak için tercih edilen bir stil, detaylı yönergeleri okumak için ihtiyaç duyulan stilden farklıdır. Benzer olarak bir matematik sorusu çözerken kullanılan düşünme stili ile geometrik bir ispatı sağlamak için kullanılan düşünme stili aynı değildir. Gereksinim duyulan düşünme stili zaman zaman değişiklik gösterebilir. Buradan yola çıkarak düşünme stillerini kullanırken bir bireysel esneklik ve tercih gücü olduğunu söyleyebiliriz(Sternberg, 1994: 36-40).

3.Stiller görev ve durumlara göre farklılık göstermektedir.

Kişiler bulunduğu farkı durum ve zamanlarda kullandıkları düşünme stillerinde değişiklik gösterebilir. Yani bireyler bir duruma yönelik olarak birden fazla düşünme stiline sahiptirler, ama özel durumlara göre bunlardan bazılarını daha fazla kullanmaktadırlar(Sünbül, 2004: 25-42). Örneğin, birey mesleği gereği çalışma ortamında farklı düşünme stillerini kullanırken, evde ailesiyleyken daha başka düşünme stillerini ağırlıklı olarak kullanabilir.

4.Bireyler sahip oldukları stillerde esneklik gösterebilirler ve bu esneklik bireysel farklılık gösterebilir. Stillerde esnek olma durumunun, Bireylerin farklı durumlara adapte olmasına yardımcı olur.

Hayatımızın her alanında, esneklik önemli bir yere sahiptir. Çünkü bireyler çevrelerinde ağırlıklı olarak kullandığı stillerle karşılaşma olanağına sahip değildirler. Bu yüzden bireyler stiller arasında ne kadar esnek olabilirlerse, yeni ortama o kadar çok uyum sağlayabilirler (Dinçer, 2009: 21-25).

5.Stiller hayat boyu çeşitlenebilir.

Bireylerin yaşları ilerledikçe kullandıkları düşünme stillerinde de değişimler meydana gelir. Stiller yetenekler gibi kalıplaşmış değil, aksine dinamiklerdir. Dolayısıyla bireyin şimdiki düşünme stili ile 5-10 sene sonraki ya da önceki düşünme stili farklı olabilir (Arıol, 2009: 4).

Bireyin tercih ettiği düşünme stili zaman zaman değişiklik gösterebilir. Örneğin bireyler küçük yaşlarda yargı ve yasama düşünme stillerini işlevsel olarak kullanmamakta, ama ilerleyen dönemlerde zihinsel gelişimle beraber daha etkili kullanılabilir(Subaşı, 2010: 158-159).

6.Stiller ölçülebilir:

Uygun çevre ve ortamlarda stiller ölçeklerle ölçülebilir.

7.Stiller sosyalleşme sürecinin bir gelişimidir:

Bireyler küçük yaştan itibaren çevresindeki modelleri gözlemler ve modellerde gözledikleri birçok davranışı içselleştirmeye başlarlar. Örneğin, otoriter birini gözleyen bir çocuk otoriter olmaya, daha esnek birisini gözlemleyen çocuk daha esnek olmaya yakındır (Arıol, 2009: 6).

8.Stiller öğretilbilir:

Bireyler stilleri öğrendiklerinde düşündüklerinden çok farklı yollar geliştirebileceklerini görürler. Stilleri öğretmenin iki yolu bulunmaktadır. Bunlardan birisi: bireylere, geliştirmek istenilen stilleri kullanmasını gerektirecek stillerin verilmesidir, çünkü birey bir stili ne kadar çok kullanırsa o stilin kullanımında o kadar rahat olur. Bir diğer stil öğretme yolu da bireylere stil kavramının ve bu kavramın özelliklerini öğretmektir. Bireylerin stilleri böyle öğrenmeleri başka tercihlerin de olduğunun farkına varmalarına yardımcı olacaktır (Ariol, 2009: 6).

9.Stiller iyi, orta ya da kötü değildirlir:

Stiller tercih edilen bir yol olduğu için iyi, kötü ve ya orta olarak değerlendirilemez. Bireyle içinde buldukları durumlara göre stil tercih etme eğilimindedirler.

10.Yaşam tercihleri yetenekler kadar düşünme stilleriyle de uyumlu olmalıdır.

Bireyler yeteneklerini sergilerken yeteneklerine uygun stiller tercih ederlerse başarıyı ve doyumunu yakalarlar.

11.Bazı zamanlar değerli olan bir düşünme stili, başka bir durum veya zamanda değerli olmayabilir:

Herkesin farklı stilleri farklı miktarda kullandığı bir stil profili vardır. Ama kimse herhangi bir profile bağımlı değildir. Farklı görev ve durumlara uyum sağlamak adına stillerimizi değiştirebiliriz (Buluş, 2005: 1).

2.1.2. Düşünme Stilleri Kuramları ve Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı

Alanla ilgili literatür incelendiğinde, düşünme stili konusunda bir çok kuramın geliştirildiği görülmektedir. Düşünme stillerini konu alan kuramlar bakış açıları ve kullandıkları terminolojiyle birbirinden ayrılmaktadır. Bu kuramlar farklı bakış açılarına sahip olsalar da hepsinin ortak amacı; bireylerin nasıl bir düşünme yapısına sahip olduğunu açıklamaktır.

Düşünme stillerini temel alan 3 farklı yaklaşım olduğu bilinmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki Epstein'in (1973, 1990, 1994) Bilişsel Deneyimsel Benlik Kuramı, bir diğeri Myers ve Briggs 'e aittir. Bu kuramda bireylerin kişilik özelliklerine ilişkin kendi gözlemleri ve Jung'ın çalışmaları temel alınmış ve buna dayanarak kişilik tipleri sınıflandırılmıştır. Üçüncü kuram ise, günümüzde oldukça geniş bir kullanım alanına sahip,1980'lerin sonun 1990'lı yılların başlarında Stenberg (1997) tarafından geliştirilen Zihinsel Özyönetim Kuramı'dır (Karabulut, 2014: 56). Bu çalışmada düşünme stilleri ile ilgili olarak Zihinsel Özyönetim Kuramı temel alınmıştır.

Zihinsel Özyönetim Kuramındaki temel fikir, toplumun düzenini sağlamak adına kurulan hükümet düzenlerin (formlarının) tesadüfî olmayışdır. Toplumun kendini yönetme şeklini bir benzetme olarak kullanarak, bireylerin de toplumlar gibi kendilerini bir şekilde yönetmeye ve günlük etkinliklerini düzenlemeye gereksinim duyduklarını ileri sürmektedir(Buluş, 2005: 2). Yani bu kuramın savunduğu düşünce; bireysel düzenleme ile toplum düzenlemesi arasında paralellik olduğudur.

Sternberg (1997) zihinsel özyönetim kuramını şu şekilde açıklamıştır: "Herkesin zihninde bir hükümet vardır ve insan tıpkı hükümet gibi kendini farklı yollarla yönetir. Aynı zamanda önceliklerini belirlemeye, dünyadaki değişimlere kendini inanç ve değerleri doğrultusunda tepki vermeye ihtiyacı vardır. Bu çerçevede düşüncelerini ve eylemlerini iç ve dış gereksinimlere uygun bir biçimde organize etmektedir."

2.1.3. Düşünme Stillerinin Boyutları ve İçerikleri

Bu çalışmada Stenberg'in (1997) kuramına bağlı kalarak belirtmiş olduğu düşünme stilleri temel alınmıştır. Düşünme stillerinin Türkçe karşılığı olarak da, Buluş (2000)'un kullandığı düşünme stilleri tanımları kullanılmıştır. Stenberg (2007) yaklaşımında, işlevler (functions), biçimler(forms), düzeyler(levels), kapsam(scopes)

ve eğilimler (leanings) olmak üzere 5 farklı boyut ve 13 düşünme stilinden söz edilmektedir.

2.1.3.1.Zihinsel Benlik Yönetiminin İşlevleri

Zihinsel benlik Yönetiminin 3 fonksiyonu bulunmaktadır. Bunlar yasama, yürütme ve yargıdır. Yasama işlevine aynı zamanda kuralcı da denmektedir. Yasama stili sahip oldukları düşünme yollarını geliştirmekten ve neyi nasıl yapacaklarını kendileri karar vermektten hoşlanırlar. Bu bireyler kendi kurallarını kendilerinin oluşturmasından hoşlanırlar ve yapılandırılmamış problemleri tercih ederler (Duru, 2004: 171-186). Bu bireyler icat etmeyi ve dizaynı sever. Belirli kalıplardan hoşlanmaz ve yaratıcılığını kullanması gereken işleri tercih eder(Balgamış, 2007: 7-19). Bu tipteki kişiler hikaye yazmaktan, müzik yapmaktan, şiir yazmaktan ve benzeri üretici etkinliklerden hoşlanırlar. Bu düşünme stiline sahip bireyler daha çok bilim adamlığı, yazarlık, sanatçılık, mimarlık gibi yaratıcılık gerektiren meslek dallarında iş yapmaktan zevk alırlar.

Yürütme düşünme stilinde, uygulama ve yapma eylemleri ağırlıktadır. Bu stili kullanan kişiler yönergelere uyarak iş yapmaktan zevk alırlar (Çubukçu, 2004: 6-9). Bu düşünme stili daha çok yapacakları işlerin açıkça ifade edilmesini isterler. Yasama stiline sahip bireyler konu başlıklarını kendileri belirlemeyi tercih ederlerken, yürütme düşünme stiline sahip birey konu başlığının kendisine hazır verilmesini ve böylece yapabileceğinin en iyisini yapmayı tercih ederler (Balkıs'tan aktaran Karabulut, 2014: 54-62). Bu bireyler problemleri formülleştirerek çözmeyi ve kendi fikirlerini önermektense başkalarının fikirleri üzerinde çalışarak onları geliştirmeyi tercih ederler (Akbulut, 2006:509-527). Bu bireyler genellikle polislik, avukatlık, subaylık, asistanlık gibi işleri yapmaktan zevk alırlar.

Yargı düşünme stiline sahip bireyler kuralları ve yöntemleri irdelemekten, nesne ve olayları yargılamaktan hoşlanırlar (Palut'tan aktaran Karabulut, 2014). Bu bireyler başkalarının eserlerini tenkit etmekten, eleştirel makaleler yazmaktan, tepki ve tekliflerde bulunmaktan zevk alırlar (Balgamış, 2007: 7-19: 54-62).Bu stilde

kişiler başkalarının eylemlerinin sonuçlarını önemserler ve bu sonuçları anlamlandırmaya çalışır. Analiz edebileceği, değerlendirebileceği problemler üzerinde çalışmaktan hoşlanır (Çubukçu, 2004: 6-9). Bu stile sahip bireyler düşüncelerini açıklama, eleştirilerde bulunma ve değerlendirme konularında başarılı olurlar. Bu bireyler yargıçlık, eleştirilenlik, danışmanlık gibi meslekleri yaparken zevk alırlar.

Kısacası, zihinsel özyönetim kuramının yasama işlevi yaratıcılık ve planlama ile yürütme işlevi yerine getirme ve uygulama ile yargı işlevi ise yargılama, analiz etme, değerlendirme ve karşılaştırma ile ilgilidir (Duru, 2004: 171-186).

2.1.3.2. Zihinsel Benlik Yönetiminin Formları

Zihinsel Benlik Yönetimin ikinci boyutu olan formları, monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve anarşik düşünme stillerini kapsamaktadır. Zihinsel Benlik Yönetimin formları bir ülkenin yönetim biçimlerine benzetilmiştir.

Monarşik düşünme stilini kullanan bireyler belli zamanlarda belirlenmiş işleri yapmaktan hoşlanırlar, genel olarak mükemmellik çabası içerisindedirler. Monarşik düşünce stilinin kullanıcılarının savunduğu düşünce. Amaç tek olduğunda kişilerin daha kaliteli sonuçlar ortaya çıkarabileceği yönündedir (Çubukçu, 2004: 6-9). Bu bireyler bütün enerjilerini kullanarak aynı anda tek ili yapmaktan zevk alırlar; sanat, bilim, tarih, ticaret gibi alanlarda tek bir projede yer almayı tercih ederler (Park, Park ve Choe, 2005). Bu bireyler problem durumlarında ya da çıkmaza girdiklerinde bu durumlara probleme karşı duyarsız kalırlar ya da problemden uzak durmaya çalışırlar. (Buluş, 2005: 1-24). Kısacası bu bireyler aynı anda sadece bir amaca odaklanmayı tercih eden kişilerdir.

Hiyerarşik düşünme stilindeki bireyler birkaç işe birden dikkatini yoğunlaştıran, bir anda birçok işi yapmaktan hoşlanan, her biri için ayrı zaman ve enerji harcarken, öncelikleri kendileri tespit eden bireylerdir (Balgamış, 2007: 7-19). Bu düşünme stiline sahip bireyler aynı anda birçok işin üstesinden gelmeyi başarabilen, önceliklerini belirleyebilen ve birçok görevi aynı anda nasıl yerine

getirebileceğini bilen bireyleri ifade eder.(Strenberg ve Zhang, 2005: 248). Bu düşünme stili yoğun olarak sistemli çalışmayı temsil eder(Duru, 2004: 190).

Oligarşik stil aynı anda birden çok amaca motive olmayla ilişkilidir.Bu stili kullanan bireyler genellikle yarışmacı amaçları tercih ederler. Oligarşik stil ile hiyerarşik düşünme arasındaki fark ise oligarşik düşünme stilini tercih eden bireyler her şeyi eşit önemde kabul etme eğilimindedirler(Duru, 2004: 190). Kısacası bu bireyler birden fazla işi bir anda öncelik sırası belirlemeden yapan ve zamanı verimli kullanmadan yapan kişilerdir (Fer, 2005b).

Oligarşik düşünme stili ile monarşik düşünme stili arasında ortak özellikler bulunmaktadır. Oligarşik stil, monarşik stil gibi öncelik bulundurma özelliğine sahip değildir. Ama hiyerarşik düşünme stilinde olduğu gibi aynı anda birden fazla işi yapabilirler(Strenberg, 1997, s: 54).

Anarşik düşünme stiline sahip bireyler fiziksel ya da psikolojik olarak kurallara uymaktan hoşlanmayan ve genellikle nedenini belirtmeden sistemi küçük görebilirler. Bu kişiler sisteme ayak uydurmak istememekle beraber kendi sistemlerini kurmada da zorluk çekerler(Dinçer, 2009). Bu bireyler sistemi rastgele ele almayı severler; sistemlerden, yönlendirilmelerden ve sınırlamalardan hoşlanmazlar. Konuşmalarında konudan konuya atlayıp başladıkları konuşmayı bitiremezler. Çalışma şartlarında esneklik olmasını isterler (Balgamış, 2007). Bu düşünme stili bir konuya dağınık ve sistemsiz yaklaşma eğilimindedir. Bu stili kullanan bireyler sistemli ve planlı değildirler genellikle gelişigüzel hareket ederler. Aynı zamanda bu bireyler otoriteye direnç gösterirler (Duru,2004: 191).Kısacası bu bireyler sisteme rastgele yaklaşan, sistemlerden uzak duran, kullanma kılavuzu kullanmadan işlerini yapan bireylerdir (Fer, 2005b: 31-67).

2.1.3.3.Zihinsel Benlik Yönetiminin Düzeyleri

Çoğu ülkede gerçekleşen sağlıklı gelişmeler olabilmesi için hükümetlerin ve yönetimlerin ulusal, bölgesel, eyalet ve belediye gibi farklı düzeylerde işlerini yürütmesi gerekmektedir. Bunun gibi bireylerin de zihinsel benlik yönetimlerinde de

resmin bütününe odaklanan global ve detaylara önem veren lokal düşünme stilleri olmak üzere iki düzeyleri vardır (Dinçer, 2009: 36-37).

Global düşünme stilini tercih eden bireyler büyük resimler, genellemeler ve soyutlamalarla uğraşmaktan hoşlanırlar. Bu kişiler dikkatlerini direk olayın bütününe ve soyut düşüncelere odaklar (Balgamış, 2007: 7-19). Bu bireyler üst düzeyde kavramsallaştırma ve soyutlama gerektiren çalışmalarda başarı gösterirler. Bununla birlikte detaylara çok takılmazlar ve detaylarla uğraşmaktan hoşlanmazlar. Ağaçlardan ziyade ormanı görme eğilimindedirler (Duru, 2004: 191). Kısacası genel çerçeveye ile ilgilenen bireylerdir (Fer, 2005b: 31-67).

Lokal düşünme stilini tercih eden bireyler kapsamlı ve genel bakış açısının yerine detaylara ilgi gösterme, detaylarla uğraşma eğilimindedirler. Bu stili kullanan bireyler detaylı çalışma gerektiren görevleri ve somut problemlerle uğraşmayı tercih ederler, soyut problemlerden kaçınırlar. Genellikle faydacı amaçlara yönelmek isterler (Oflar, 2010). Bu bireyler parçayla uğraşırken bütünü göremezler. Bu yüzden önemli ile önemsizi ayırt etmede oldukça zorlanırlar (Duru, 2004: 171-186). Lokal düşünme stiline sahip bireyler detaylara konsantre olmaktan ve işin özel detaylarında çalışabildiği işlerden zevk alırlar (Zhang, 2001a: 547-561). Kısacası detaylara odaklanmayı gerektiren spesifik işlerde çalışmaktan hoşlanırlar (Fer, 2005b: 31-67).

2.1.3.4.Zihinsel Benlik Yönetiminin Alanları-Konuları

Zihinsel benlik yönetimi kuramında bireyler ve hükümetlerin ortak noktalarından birini de yapılan işlemlerin alanları oluşturmaktadır. Alan boyutu içsel ve dışsal düşünme stillerini içermektedir. Alan boyutu, bireyin ilgisinin kendisine veya çevreye odaklanmasıyla ilgilidir (Duru, 2004: 171-186).

İçsel Düşünme Stiline sahip bireyler içe dönük, konu merkezli ve asosyaldirler. Tek başına çalışmayı tercih ederler. Diğerlerinden ayrı olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmeyi severler. Çalışmalarını işbirliği içerisinde değil kendi başlarına bağımsız olarak yapmayı seçerler. Bu bireyler yalnız çalışmayı

sevdiklerinden grupla çalışmalarını gerektiğinde daha endişeli olabilirler. Bu durum içsel düşünme stiline sahip bireylerin grupla çalışamayacağı ya da dışsal düşünme stiline sahip bireylerin yalnız çalışamayacağı anlamına gelmemelidir (Duru, 2004: 192).

Dışsal düşünme stilini kullanan bireyler, dışa dönüktürler ve ilgileri daha çok insan ilişkilerine yöneliktir. Sosyal konularda daha duyarlıdır ve sosyal problemlerin farkında olma eğilimindedirler. Mümkün olduğu durumlarda diğer insanlarla işbirliği içinde çalışmayı tercih ederler (Duru, 2004: 192).

2.1.3.5.Zihinsel Benlik Yönetiminin Eğilimleri

Zihinsel Benlik Yönetimi devlet, hükümet yönetimleri ile insanın zihinsel süreçleri arasında ortak nokta olarak her ikisinde de yaptıkları işte yenilikçi veya tutucu bir tutum içinde olabileceklerini savunmuştur. Sternberg kuramında bu noktaları “ Zihinsel Benlik Yönetiminin Eğilimleri” başlığı adı altında, Liberal ve Muhafazakar olmak üzere iki tür eğilimden söz etmektedir.

Liberal Düşünme stilini kullanan bireyler mevcut kural ve prosedürleri geliştirmeyi, üzerinde maksimum değişiklik yapmayı severler. Bu stili kullanan kişiler değişimin olmasını isterler ve olmadığı durumları sıkıcı bulurlar. Yaratıcılıklarını kullanabilecekleri işler onlar için çok uygundur (Duru, 2004: 193). Bu stili tercih eden kişiler, mevcut kuralları, prosedürlerigözüdü ederek hareket etmeyi, değişimi arttırmayı, belirsiz durumları severler (Balkıs, 2003). İşleri başkalarının daha önce denemediği yollarla yapmaktan hoşlanırlar (Fer, 2005b).

Muhafazakar düşünme stilini kullanan bireyler mevcut olan kuralları ve prosedürlere uymaktan hoşlanırlar. Belirsiz durumlar onlar için uygun değildir. Değişime direnmeyi ve öngörebilecekleri çevrede olmayı severler(Duru, 2004: 193). Bu stili kullanan bireyler işlerini denenmiş yollarla yapmayı sever ve geleneksel yolları tercih ederler. Yeni bir aleti klasik bir şekilde kullanırlar ve geleneksel sınıf ortamlarından zevk alırlar (Balgalmış, 2007: 7-19). Kısacası geleneksel kişilerdir.

Tablo 1

Düşünme Stillerinin Genel Özellikleri

Düşünme Stilleri	Düşünme Stillerinin Özellikleri	Genel Özellikler
İŞLEVLER(Functions)		
Yasama(Legislative)	Yaratıcı, icat edici, yenilikçi, fikir üreten,işlerinde kendi yollarını kullanmaktan hoşlanan.	Fen projeleri yapmayı, şiir, hikaye yazmayı, orijinal sanatsal işler yaratmayı severler.
Yürütme(Executive)	Verilen talimatları izleyen, ne denildiyse yapmayı tercih eden.	Problem çözmeyi, belirli konulara ilişkin yazı yazmayı, severler.
Yargı(Judicial)	Yargılamayı,değerlendirmeyi seven.	Diğerlerinin işlerini eleştirmeyi, dönüt ve tavsiye vermeyi severler.
FORMLAR(Forms)		
Monarşik(Monarchic)	Tüm enerjileriyle aynı anda tek işe ve amaca odaklanan.	Fen bilimleri, tarih, sanat hangi alanda olursa olsun tek bir projeye ilgilenmeyi severler.
Hiyerarşik(Hiyerarchic)	Zamanı iyi değerlendirerek birçok işi aynı anda yapan.	Enerjilerini önem dereceleri aynı olan farklı işlere yöneltmeyi severler.
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 yazılar yazmayı severler.
KONULAR (Scope)		
İçsel (Internal)	Yalnız çalışmayı seven, içedönük, kendine yeten.	Kendi kendine yapmayı severler.
Dışsal(External)	Diğerleriyle çalışmayı seven, sosyal, dışadönük, karşılıklı bağımlı.	Takım arkadaşlarıyla çalışabileceği projeleri tercih ederler.
EĞİLİMLER		
Liberal(Liberal)	Yeni yöntemleri denemeyi seven, geleneklere karşı koyan	Önerilen yol olmasa da yeni bir aletin nasıl çalışacağını çözen.
Muhafazakar (Conservative)	Denenmiş ve doğru yolları kullanmayı seven, gelenekçi.	Geleneksel, denenmiş yolla bir aleti çalıştırmayı, geleneksel sınıf ortamlarında çalışmayı tercih ederler.

(Sternberg, 1994; Park ve ark., 2005; Fer, 2005; Akt. Dinçer, 2009).

2.1.4 Düşünme Stilleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.1.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Grigorenko ve Sternberg (1997) tarafından yapılan çalışmada yetenek ve akademik performans üzerinde düşünme stillerinin rolü araştırılmıştır. Amerika’da Yale yaz okulu psikoloji programına katılan 199 üstün yetenekli öğrenciyle yapılan çalışmanın genel amacı Sternberg’in “Zekanın 3 Bileşeni” teorisinde tanımlanan analitik, yaratıcı ve uygulamalı olarak adlandırılan yetenek tipleriyle “Zihinsel Öz Yönetim Kuramında” tanımlanan farklı düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bununla birlikte düşünme stilleri ile akademik performans arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların yetenekleri ve cinsiyetleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Düşünme stillerinin düzeyleri olan global ve lokal stillerin akademik performansa etkisi bulunamamıştır. Öğretmenin düşünme stilleri ile öğrencinin düşünme stillerinin doğru veya yanlış eşleşmesi arasında da bir etkileşim bulunamamıştır. Bunun yanı sıra belirli düşünme stillerine sahip öğrencilerin bazı değerlendirme biçimlerinde daha iyi performans gösterdiği sonucuna varılmış, fakat bu sonuç global ve lokal düşünme açısından anlamlı çıkmamıştır.

Zhang ve Sternberg (1998) araştırmalarında akademik performans ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma Hong Kong Üniversitesinde okuyan 622 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada DSÖ’den elde edilen veriler ve katılımcıların üniversite giriş puanları karşılaştırarak 2 sonuca ulaşılmıştır. Bunlardan ilki, düşünme stillerinin akademik başarıyı ve yetenekleri tahmin etmek için kullanılabileceği bir diğeri ise; erkek öğrencilerin akademik başarıları, lokal düşünme stili ile pozitif ilişkili iken bayan öğrencilerin akademik başarıları lokal düşünme stilleri ile negatif ilişkilidir.

Zhang (1999) çalışmasında düşünme stilleri ile bazı demografik özelliklerin ilişkisi incelemiştir. Araştırma Hong Kong Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan lisans ve yüksek lisans düzeyinde yaşları 19–50 arasında

değişen 151 (88 kadın, 57 erkek) birey üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yaş, seyahat tecrübesi, çalışma yaşantısı ve düşünme stilleri arasında pozitif ilişkiler bulunmuş, bununla birlikte düşünme stilleri ile evlilik statüsü, cinsiyet, öğrenim görülen okul ve anne-babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Lam (2000) “Bireyler nasıl düşünür?” Okul Performanslarını Yansıtma Düşünme Stillерinin Yararları” adlı yüksek lisans tezinde düşünme stillerinin okul performansı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmasını Hong Kong’ta Çin ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin üniversiteye giriş için ya da yeterlilik kursu için devlet sınavından aldıkları gerçek başarılarını yansıtan puanlar akademik başarı puanları olarak ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; monarşik stilin ekonomi, tarih, muhasebe, coğrafya ve Çin edebiyatı gibi sosyal dersler ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, global stilin pozitif olarak ve dışsal stilin negatif olarak fen bilimleri derslerindeki (matematik hariç) başarıya etkisi olduğunu göstermektedir.

Cano-Garcia ve Hughes (2000), Öğrencilerin akademik başarıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. “Öğrenme ve Düşünme Stilleri: Akademik başarı üzerindeki etkileri ve karşılıklı ilişkilerinin Analizi” adlı çalışmaları İspanyadaki öğrenciler üzerinde yapmışlardır. 210 üniversite öğrencisinin düşünme stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki inceleyen araştırmada, stillerin akademik başarıya etkisi üzerinde çalışılmıştır. Öğrencilerin başarı puanlarının temini için lise boyunca aldıkları notların ortalaması esas alınmıştır. Araştırma bulguları her iki stil arasında ortalama bir düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, akademik başarının öğrenme ve düşünme stillerinin birbiriyle ilişkili olduğunu ve en iyi puanı alan öğrencilerin genellikle aynı şekilde düşündüklerini ve öğrendiklerini göstermiştir.

Zhang (2000), Stenberg’in Düşünme stilleri ile Biggs’in öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemek için Amerika’da 132 kişilik bir üniversite öğrenci grubu üzerinde çalışmıştır. Elde edilen sonuçlara göre daha karmaşıklık

gerektiren düşünme stilleri, derin öğrenme ile anlamlı ve pozitif ilişkiliyken yüzeysel öğrenme ile ise anlamlı ve negatif ilişkili bulunmuştur. Daha az karmaşıklık gerektiren düşünme stilleri, yüzeysel öğrenme ile anlamlı ve pozitif ilişkili, derin öğrenme ile ise anlamlı ve negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Verma (2001), cinsiyet, yaşanan yer, kurs değişkenlerini göz önüne alarak düşünme stillerindeki farklılıkları incelemiştir. Çalışmasını Hindistan’da 203 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu öğrencileri Hindistan’ın üç bölümünden mesleki ve mesleki olmayan dersler alan olan öğrencilerden seçmiştir. Bulgulara göre mesleki olmayan derslerde oligarşik ve anarşik stillerin daha çok kullanıldığı, mesleki derslerde ise öğrencilerin global stili daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca cinsiyet, yaşanan yer ve kurs türünün belirli düşünme stillerine etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Zhang (2001b), Düşünme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla Çin’deki 215 ve Hong Kong’daki 209 öğrenci üzerinde “Yeteneklerin Ötesinde Düşünme Stilleri Akademik Başarıya Etki eder mi?” adlı çalışmayı yapmıştır. Araştırma sonuçları Amerikalı öğrencilerin yürütme düşünme stiline akademik başarı puanlarıyla pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Çin örneğinde ise öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri yeteneklerden ne analitik ne de yaratıcı yeteneğin öğrenci başarısını yordamadığını göstermiştir. Düşünme stilleri ve akademik başarı arasında kültürel farklılıklar nedeniyle iki çalışma grubunda farklılıklar görülmüştür.

Zhang (2003), çalışmasında düşünme stillerinin kritik düşünme yapısını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Çalışmasında Sternberg’in Düşünme Stilleri Envanteri ile Kaliforniya Kritik Düşünme Yapısı Envanterini kullanmıştır. 564 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada elde edilen verilere göre yaş, cinsiyet, üniversite sınıf düzeyi ve çalışma alanı değişkenlerine dayalı düşünme stilleri ve kritik düşünme yapılarında olası bir grup farklılığı bulunmamıştır. Yapılan analizler sonucunda kritik düşünme yapılarının bazı düşünme stilleri tarafından anlamlı olarak tahmin edilmekte olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları eğitim-

öğretim, müfredat ve akademik olmayan müfredatı geliştirmede önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebinin düşünme stillerinin kritik düşünme yapılarını etkilediğinden, düşünme stillerini hesaba katarak hazırlanan öğretimin kritik düşünme yapılarının da gelişimine yol açabileceği düşünülmüştür.

Zhang (2004) Hong Kong'taki 250 ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş olduğu “Düşünme Stillerinin Akademik Performansı Yordamadaki Gücünü Araştırmak” adlı çalışmasında, öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ve yetenek değişkenleri temel alınarak, düşünme stillerinin 16 dersteki akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bununla birlikte düşünme stilleri ile yetenek arasında ilişki olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Elde edilen bilgiler, hiyerarşik düşünme stili kullanımının sosyal bilimlerde ve beşeri bilimlerde, yargı stilinin de eşsiz bir şekilde doğal bilimlerde (kimya, matematik, fizik) daha iyi akademik başarıya etkisinin olduğunu göstermiştir. Monarşik stil kullanımı dizayn ve teknolojiye öğrencilerin başarısını yordamada etkili bulunmuştur. Yetenek ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Zhang, (2005a) yaptığı çalışmada öğrencilerin başarısını arttırmak için düşünme stillerinin dengeli kullanımının etkisini araştırmıştır. Makalesi iki deneysel çalışmadan oluşmaktadır. İlk grubu Şngay'daki üniversitede bilgisayar bölümünde öğrenimine devam eden gören 95 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler dört stil temelinde eğitim almışlar; 1.gruba muhafazakar stil,2.gruba yasama stili, 3.gruba gruba yürütme stili, 4.gruba ise bu üç stilin karışımını içeren 45 dakikalık “özel göreliliğin kuruluşu” adlı konu üzerine eğitim verilmiştir. Eğitimlerden sonra öğrencilere öğrenciler üzerinde DSÖ (Sternberg-Wagner, 1992), Sternberg Üçlü Yetenek Testi (STAT) ve Standart Süreç Matris Testini (Raven, 1996) uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre 4.grupta bulunan öğrenciler toplam puanda 2.ve 3. gruptaki öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar almışlardır. Sonuç olarak 4.grup öğrencileri diğerlerine oranla yüksek puan almışlardı. Aynı zamanda bu öğrenciler yasama ve yürütme stillerini kullanmalarını gerektiren bölümlerde de diğerlerine oranla yüksek başarı göstermişlerdir. Aynı

amaçla gerçekleştirilen diğer çalışma ise Ekonomi ve İş yönetimi bölümünde öğrenim görmekte olan aynı üniversitenin 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk deney grubunda gerçekleştirilen süreç bu grup üzerinde de uygulanmıştır. Elde edilen bulgular yasama stili ile ders anlatılan öğrencilerin yasama test maddelerinde diğer gruplara göre yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Aynı zamanda yasama stilinden ders alan gruptaki öğrenciler diğer tüm testlerde daha başarılı olmuşlardır. İkinci çalışma, cevabı aranan “dengeli bir stil kullanımı artırıcı bir faktör olabilir” hipotezini desteklemiyor gibi görünmektedir. Ama bununla beraber her iki çalışmadan çıkarılacak sonuç stil öğretiminin öğrencinin öğrenmesinde farklılık ortaya çıkardığıdır; bu yüzden öğretmenlerin stil konusunda hassas olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Zhang (2005b) tarafından Torrance’ın düşünme modu ile Sternberg’in düşünme stilleri yapısının benzerlikleri ve farklılıkları incelenmiş ve bu stillerin öğrencilerin Çince, Matematik ve İngilizce derslerindeki öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 12 ile 20 arasında değişen 452 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Öğrenme ve Düşünme Stilleri envanteri (SOLAT), Sternberg Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg, 2003) ve Öz Rapor Yetenek Testi (Zhang, 1996) ile toplanmıştır. Yaş, cinsiyet ve yetenekleri kontrol altına alındığında öğrencilerin kullandıkları düşünme stillerinin düşünme modlarını tahmin etmede etkisi olduğu belirlenmiştir. 1. Tip düşünme stillerinin (yasama ve yargı) düşünmenin holistik moduyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. 2. Tip düşünme stillerinin ise (muhafazakar, lokal yürütme vb.) düşünme stillerinin analitik moduyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

He (2006) düşünme stillerinin öğrenme ve başarıdaki rolünü incelemek amacıyla “Çin’deki Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Öğrenme ve Başarılarındaki Rolü” başlıklı doktora çalışmasını yapmıştır. Araştırmada üç çalışma bulunmaktadır; 1. ve 2. çalışma niceldir ve düşünme stillerinin akademik başarıdaki rolünü incelemiştir, 3. çalışmada 1. ve 2. çalışmanın sonuçları değerlendirilerek öğrenmede düşünme stillerinin kullanılıp kullanılmadığı, kullanılıyorsa nasıl

kullandığına dair nitel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma Şangay’da bulunan bir üniversitedeki lisans öğrencileri üzerinde yapılmıştır. 1. çalışmayı, 223 1.sınıf öğrencisi, 2. çalışmayı tüm sınıflardan toplam 504 öğrenci ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. 3. Çalışmada 45 öğrenci grup tartışmasına katılmıştır. Sonuçlar, belirli düşünme stillerinin, yeteneğin ve kişisel özelliklerin akademik başarıyı yordamasına ilişkin yapılan hipotezi destekler nitelikte değildir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrenci notlarının başarıyı göstermede geçerli bir araç olmayabileceği yargısına varılmıştır. Ayrıca nitel çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar a) 2. Tip stile sahip öğrenciler 1. Tip stile (yaratıcı temelli) sahip olanlardan daha fazla öğrenmede düşünme stillerini algılamışlardır, b) 1. Tip stile sahip öğrenciler, 2. Tip stile sahip öğrencilere oranla daha çok öğretmenlerinin öğretim stilleriyle uyumda çaba göstermeyi tercih etmişlerdir, c) nesne boyutu insan boyutuna kıyasla öğrencilerin stilistik gelişimiyle daha uyumlu olduğu ve anlamlı ölçüde değiştiği gözlenmiştir, d) 1. Tip stile sahip öğrenciler 2. Tip stile sahip öğrencilerin oranla daha yüksek stil farkındalık ve esneklik derecelerine sahip oldukları bulunmuştur

Fritz (2006) “Matematik ve Dil Öğreniminde Düşünme Stilleri ve Başarı” adlı çalışmasının üç amacı vardır. Bu amaçlar: Sternberg-Wagner (1992) Düşünme Stilleri Ölçeğinin Hong Kong’da bulunan Çin ortaöğretim öğrencileri üzerinde test etmek, düşünme stilleri ve öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sınıf gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek ve düşünme stilleri ile öğrencilerin Çince, İngilizce ve Matematik derslerinden aldıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Farklı okullardan 408 ortaöğretim öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar Düşünme Stilleri Ölçeğinin oldukça geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte okullara göre, sosyalleşmeye bağlı olarak düşünme stillerinin değiştiği saptanmıştır. Bazı düşünme stillerinin akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği, bazılarının da negatif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. İngilizce dersi için akademik başarının göstergesi olarak monarşik, içsel, yasama ve oligarşik stil, Matematik dersi için sadece yürütme

ve hiyerarşik stil, Çince için ise monarşik, dışsal, muhafazakar, lokal ve içsel stil bulunmuştur.

Albaili (2007) Birleşik Arap Emirliklerindeki üniversite öğrencisinin düşünme stillerindeki farklılıkları incelemek amacıyla “Düşük, Orta ve Başarılı Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerindeki Farklılıklar” adlı çalışmayı yapmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak DSÖ’nün Arap versiyonu kullanılmıştır. Sonuçlar, başarı puanları düşük olan öğrencilerin yürütme, hiyerarşik, anarşik, lokal, muhafazakar ve içsel stillerin de düşük olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ayrıştırıcı analiz sonuçlarına göre yürütme ve muhafazakar stillerin başarı puanları düşük öğrencilerle, başarı puanları yüksek öğrencileri ayırıcı en önemli ayırıcı faktörler arasında olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca başarı puanları orta ve yüksek öğrenciler arasında ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

Fan ve Zhang (2009) Çalışmasında Şangay’da öğrenim gören 238 üniversite öğrencisinin düşünme stilleri ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgular yaratıcılık gerektiren ve daha kompleks stillerin (1. Tip stiller) başarıya ulaşmak için motivasyon ile pozitif yönde ilişki ve başarısızlığı önleme alt boyutunda negatif yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir sonuç ise norm temelli ve basit stillerin (2. Tip stiller) başarıya ulaşma alt boyutu ile negatif yönde ve başarısızlığı önleme alt boyutu ile pozitif yönde ilişki olduğunu destekler niteliktedir. Yürütme ve muhafazakar stiller başarısızlığı önleme alt boyutuyla pozitif korelasyona sahiptir. Bunun yanı sıra monarşik ve lokal stiller başarıya ulaşma boyutu arasında pozitif yönde korelasyon olduğu bulunmuştur. Bir duruma bağlı olan görev bağımlı stillerin (3. Tip) başarıya yaklaşma boyutuyla pozitif ve başarısızlığı önlemede negatif yönde ilişki bulunmuştur.

2.1.4.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Akboy, Argun ve İkiz (2003), düşünme stilleri ve benlik saygısını farklı değişkenlerle incelemek amacıyla “RPD Lisans ve Lisansüstü Programında Öğrenim

Gören Öğrencilerin Düşünme Stilleri ve Benlik Saygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi RPD dördüncü sınıf lisans ve lisansüstünde eğitim gören 71 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin ve evli olan öğrencilerin benlik saygılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu, lisans öğrencilerinin rasyonel düşünme stilleri ve sezgisel düşünme stilleri ile benlik saygıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, kız öğrencilerin erkeklere oranla sezgisel düşünme stilini daha çok tercih ettikleri, sosyo-ekonomik düzeylerini orta olarak tanımlayan öğrencilerin, yüksek olarak tanımlayan öğrencilere göre sezgisel düşünme stilini daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Balkıs (2003), tarafından yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi, bazı psikososyal özellikler ve akademik başarıyı incelemek amacıyla “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde ve Güzel Sanatlar Fakültesinin çeşitli bölümlerde öğrenim gören 212' si kız ve 155' i erkek toplam 367 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda Sanatçı kişilik tipinin yasama, liberal ve anarşik düşünme stilleri ile ilişkili olduğu; Geleneksel kişilik tipinin ise muhafazakar düşünme stili ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.. Sosyal ve Girişken kişilik tipleri, dışsal düşünme stili ile ilişkili olup; Araştırmacı kişilik tipinin; yargısal ve lokal düşünme stilleri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Mert (2003), Düşünme stilleri ile etik algı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, “Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Hacettepe Üniversitesi’nde sekiz farklı bölümde öğrenim gören 428 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların Ardışık Düşünme puanları arttıkça başkalarının etik algılarına ilişki yargı puanları azalmakta ve etik fark puanları artmaktadır. Başkalarının etik algılarına ilişkin yargı profilleri orta olan katılımcıların İnsan İlişkileri Baskın Düşünme Tarzı puanları daha yüksek

bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin sağ lop puanları arttıkça çevrelerini daha etik algıladıkları ve etik algıları ile çevrenin etik algıları arasında yaptıkları kıyaslamada, çevreyi kendilerinden daha etik görme eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Balkıs ve Işıker (2003), düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkilerin, cinsiyet ve öğrenim gördükleri alan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadıklarını incelenmek amacıyla, Dokuz Eylül Üniversitesinde öğrenim gören 367 üniversite öğrencisi üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Sanatçı kişilik tipinin Yasama, Liberal ve Anarşik düşünme stilleri ile Geleneksel kişilik tipini Muhafazakar düşünme stili ile olumlu bağlantılı olduğunu gösterirken, Sosyal ve Girişken kişilik tipleri Dışsal düşünme stili ile Araştırmacı kişilik tipinin Yargı ve Lokal düşünme stilleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Palut (2003), Çalışmasını İstanbul'da İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin kişisel ve öğretmen rolündeki düşünme stillerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kişisel olarak Yasama, Global ve İçsel düşünmeyi daha çok tercih etmişlerdir. Öğretmen rolündeki düşünme stillerinde ise, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre Lokal düşünme stilini daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre Hiyerarşik, Yargı ve Dışsal düşünme, öğretmen rolünde ise, devlet okulu öğretmenleri özel okul öğretmenlerine göre Lokal, Muhafazakar ve Yürütme düşünme stillerini daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Çubukçu (2004), Araştırmasında öğretmen adaylarının düşünme stillerinin, öğrenme çevrelerini algılama, etkileşimde bulunma ve tepki vermelerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmasını Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programına devam eden 1 ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 154 kişilik grupta yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok tercih

ettiği düşünme stilleri Yasama ve Hiyerarşik düşünme stilleri olduğu görülmektedir. Düşük oranda tercih edilen düşünme stilleri; Muhafazakar ve Lokal düşünme stilleri olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının düşünme stilleriyle tercih ettikleri öğrenme biçimi arasındaki ilişki incelendiğinde, Yasama düşünme stiliyle Bedensel öğrenme biçimi arasında pozitif bir ilişki olduğu; Monarşik düşünme stilleriyle, Görsel öğrenme biçimi arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Buluş (2005), Çalışmasını, Pamukkale Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde öğrenimine devam eden 1.sınıf ve 4.sınıf düzeyindeki 448 öğrenci üzerinde yapmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre erkeklerin bütünsel, içsel ve tutucu düşünme stilini kızlara oranla daha fazla kullandığı görülmüştür. Bununla beraber 1.sınıf düzeyindeki erkeklerin bütünsel, içsel ve tutucu düşünme stilini; kızların da yürütmeci düşünme stilini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Dördüncü sınıfta ise erkeklerin aynı şekilde bütünsel ve yargılayıcı düşünme stillerini daha çok kullandıkları görülmüştür.

Akbulut (2006) "Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" adlı çalışmasını 100 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin dönemlere ve çalgılara ilişkin gruplarının düşünme stillerinin kullanma düzeylerinde çok önemli bir farklılaşma görülmemiştir. Öğrencilerin, her iki dönemde Yasama, Hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini daha yüksek düzeyde tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin, yürütme ve global düşünme stilini yoğun olarak kullanma eğiliminde oldukları da saptanmıştır.

Artut ve Bal (2006) tarafından lise öğrencilerinin sahip oldukları matematik başarı düzeyi ile tercih ettikleri düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırma amacıyla; "Lise öğrencilerinin geometri başarıları ve düşünme stillerinin karşılaştırılması adlı" çalışmayı yapmıştır. Araştırmada veriler 94 maddeden oluşan Düşünme Stilleri Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin geometri dersine ilişkin karne notları akademik başarı puanları olarak araştırmaya dahil

edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Adana ilinde üç Anadolu Lisesinde okuyan toplam 324 onuncu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anarşik, global ve muhafazakar düşünme stillerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Akademik başarı düzeyinden elde edilen bulgulara göre ise geometri başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, başarı düzeyi daha düşük öğrencilere oranla daha çok monarşik ve liberal düşünme stiline sahip oldukları görülmektedir.

Buluş (2006) “Düşünme Stilleri Ölçeği’nin Güvenirliği ve Geçerliği, Akademik Başarı ve Öğretmen Adayları Özellikleri” başlıklı çalışmasını üç temel amacı gerçekleştirmek için yapmıştır. Birincisi, Sternberg’in Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramına dayanılarak geliştirilen Düşünme Stilleri Ölçeği’nin (DSÖ) bir takım öğretmen adayı üzerinde geçerliğini incelemek; diğeri düşünme stilleri ile akademik başarı ilişkisini araştırmak ve bir diğeri ise öğretmen adaylarına ilişkin cinsiyet, sınıf, bölüm ve algılanan ebeveyn stilleri gibi özellikler ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi test etmektir. Araştırmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören birinci (291) ve dördüncü (358) sınıf öğrencisi (245 erkek ve 403 kız) oluşturmaktadır. Çalışma bulguları, DSÖ’nün Türkiye’de, öğretmen adaylarında düşünme stillerini ölçmede kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermiştir. Bunlarla birlikte, araştırmada belirli düşünme stillerinin incelenen öğrenci özellikleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu da bulunmuştur. Kuramda belirtilen 13 düşünme stilinden sadece ikisinin (anarşik ve muhafazakar) akademik başarı ile ilişkili (negatif) olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin düşünme stillerinde daha yargısal, anarşik, global, içsel ve liberal oldukları bulunmuştur. 1. sınıf öğrencilerinin, son sınıf öğrencilerine oranla daha çok dışsal ve muhafazakar stilleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sosyal bilimlerdeki öğrencilerin çocuk gelişimi öğretmenlerine göre daha çok global düşünme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Balgalmış (2007), Tokat ilindeki eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. “Eğitim Yöneticilerinin

Düşünme Stilleri İle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasının bulguları; Yaş değişkenine göre Oligarşik, Lokal ve Muhafazakar düşünme stillerinde istatistiksel anlamda farklılık olduğunu göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin yaşları arttıkça oligarşik düşünme stilini tercih düzeylerinin arttığı görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin, yöneticilik kıdemine göre düşünme stilleri arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında muhafazakar düşünme stilinde bu farklılık anlamlı bulunmuştur. Yöneticilerin kıdemi ile muhafazakar düşünme stili doğru olarak artmaktadır. Eğitim yöneticilerinin, mesleki kıdem değişkenine göre düşünme stilleri arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde oligarşik ve Muhafazakar düşünme stillerinde farklılık bulunmuştur. Yöneticilerin mesleki kıdemi arttıkça oligarşik ve muhafazakar düşünme stilini tercih seviyeleri artmaktadır. Çalıştığı okul kurumuna göre eğitim idarecilerin düşünme stilleri ortaöğretimde görevli eğitim yöneticileri lehine olduğu görülmektedir. Yürütme, yargı, oligarşik, anarşik, global ve muhafazakar düşünme stillerinde farklılıklar bulunmuştur.

Fer (2007), öğretmen adaylarının Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramını temel alan düşünme stillerini incelemek amacıyla “Türk öğretmen adaylarının düşünme stilleri nedir?” isimli çalışmayı yapmıştır. Öncelikle Düşünme Stilleri Ölçeğinin Türk öğrenciler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik boyutlarına ilişkin faktör analizi çalışması yapıp, sonrasında düşünme stilleri öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, üniversite türü ve çalıştıkları alan değişkenleri ele alınarak incelenmiştir. DSÖ, İstanbul’da bulunan Yıldız Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Fatih üniversitesi olmak üzere farklı üniversitelerde İngilizce, matematik ve Fen Bilimleri gibi farklı programlarda öğrenim gören 402 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma bulguları ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı olarak bulunmuştur ve alt boyutları da .61-.91 arasında değişmekte olduğu için Türkiye örneğinde kullanılabilir bir güvenilir bir araç olduğu düşünülmüştür. Anova analizi sonuçlarına göre; düşünme stilleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır; buna göre erkek öğrenciler monarşik ve muhafazakar stilleri, kız öğrenciler ise yasama ve hiyerarşik stilleri yüksek oranda

kullanmışlardır. Üniversite açısından bakıldığında, Yıldız Teknik Üniversitesindeki öğrencilerin, İstanbul Üniversitesi öğrencilere oranla yürütme düşünme stilini daha yoğun kullandığı görülmüştür. Bununla beraber Yıldız Teknik üniversitesi öğrencilerinin aşamacı düşünme stillerini kullanma düzeyinin Fatih Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesine oranla daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Düşünme stilleri öğrenim görülen alana göre de farklılaşmaktadır; buna göre fizik, kimya ve matematik alanlarından olan aday öğretmenlerin yürütme stilinde, dilbilimlerinden oranla daha baskın oldukları bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler diğerlerine oranla daha çok yürütme stilini kullanmışlardır. Yaş değişkenine göre ise, yaşları daha küçük olanlar yasama ve liberal stilleri daha çok tercih etmişlerdir. Genel anlamda değerlendirildiğinde ise düşünme stilleri yaş, cinsiyet, üniversite ve program gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

Altunataş (2008) “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasını Tokat İli merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 675 okul yöneticisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgularda Okul yöneticilerinin daha sık tercih ettikleri düşünme stillerinin Yasama, Yürütme ve Hiyerarşik en az kullandıklarının ise Anarşik, Muhafazakar ve İçsel düşünme stilleri olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin ilerleyen yaşla birlikte Oligarşik, Lokal ve Muhafazakar düşünme stillerine uyan davranışları daha çok sergiledikleri görülmüştür. Cinsiyete göre ise erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre monarşik, hiyerarşik ve lokal düşünme stillerini daha çok tercih ettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Yöneticilik kıdemi fazla olan okul yöneticilerinin kıdemleri az olanlara göre oligarşik, anarşik, lokal ve muhafazakar düşünme stilini daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Artan yöneticilik kıdemi ile birlikte okul yöneticilerinin Yasama düşünme stiline kullanımının azaldığı tespit edilmiştir.

Saracaoğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören

öğrencilerin düşünme stilleri profillerini ortaya koymayı ve akademik başarı, ana bilimdalı, cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise bölümü ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmayı yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının düşünme stillerinin anabilim dallarına, lise bölümlerine, sosyo-ekonomik düzeylere ve üniversite not ortalamalarına göre farklılıklar olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğrencilerin düşünme stili puanlarının içsel ve muhafazakar düşünme stillerinde farklılaştığı; ama bununla birlikte düşünme stili puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların daha çok yasama, hiyerarşik, yürütme ve yargı düşünme stillerine sahip oldukları belirtilmiştir.

Dinçer (2009), “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının düşünme stillerinin, öğrenim görülen program, sınıf, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey algısı gibi değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmasını Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programlarında eğitim gören 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının yasama, hiyerarşik, yargı ve liberal düşünme stillerini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte muhafazakar, oligarşik, lokal ve global düşünme stillerini en az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri düşünme stillerinin sınıflara göre içsel düşünme stilinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. 4. Sınıf öğrencilerinin 1. Sınıflara göre daha çok içsel düşünme stilini tercih ettikleri saptanmıştır. Elde edilen bir başka sonuca göre, erkek öğrencilerin kızlara oranla muhafazakar ve dışsal düşünme stillerini daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte kendilerini üst sosyo-ekonomik düzeyde algılayan öğretmen adaylarının liberal ve anarşik düşünme stilini alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmen adaylarından daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Yıldızlar (2010) çalışmasında düşünme stillerinin kültürün etkisiyle öğretmen adaylarında değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışma sonuçları kültürün öğretmen adaylarındaki düşünme stillerini etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte düşünme stillerinin cinsiyete göre de farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara erkeklerin kızlara oranla “tutucu düşünme” stilini daha fazla kullandıkları görülmüştür. UKÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre düşünme stilleri” düşünme alt boyutunda erkekler lehine anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Dinçer ve Saracaloğlu (2011) tarafından 2008–2009 eğitim ve öğretim yılı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf, Matematik, Sosyal Bilgiler ve İngilizce programlarında öğrenim gören 1 ve 4. Sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının tercih ettikleri düşünme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, bu farklılığın tutucu ve dışadönük stil tercihleri açısından erkek öğrencilerin lehinedir. Erkek öğrencilerin tutucu alt ölçeğinde aldıkları puanlarla dışadönük alt ölçeği puanlarının kız öğrencilerden yüksek olduğu belirtilmektedir. Tüm bu araştırmalar Zihinsel Öz-Yönetim Kuramının savduklarını destekler niteliktedir ve düşünme stillerinin sosyal çevreden bağımsız olmadığını göstermektedir.

Çelik (2016), “11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”adlı çalışmasını, 2014-2015 öğretim yılında Denizli’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 5 farklı okul türünde öğrenimine devam etmekte olan 389 11.sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır. Araştırma bulgularına göre; 11. sınıf öğrencilerinin 1. Tip düşünme stilleri olarak kavramsallaştırılan yasama, hiyerarşik, yargı ve liberal düşünme stillerini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra muhafazakar, oligarşik, lokal ve global düşünme stillerini ise en az tercih ettikleri saptanmıştır. 11. sınıf öğrencilerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri alana ve okul türüne göre hem düşünme

stilllerinde hem de öğrenme stratejilerinde farklılıklar ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre sahip oldukları düşünme stillerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir.

Tüzer (2016); “Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasını 2014–2015 eğitim–öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat, Dulkadiroğlu ve Türkoğlu ilçelerindeki 171 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin sırasıyla en çok yasama düşünme stilini; en az ise anarşik düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yasama düşünme stili, yürütme düşünme stili, yargı düşünme stili, monarşik düşünme stili, hiyerarşik düşünme stili, oligarşik düşünme stili, anarşik düşünme stili, lokal düşünme stili, global düşünme stili, içsel düşünme stili, dışsal düşünme stili, liberal düşünme stili ve muhafazakâr düşünme stili açısından öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun oldukları bölümler, çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri ve eğitim durumları öğretmenlerin düşünme stillerini etkilemediği tespit edilmiştir. Araştırmada evli öğretmenlerin muhafazakâr düşünme stilleri puanlarının daha çok olduğu yani bu stili bekâr öğretmenlere kıyasla daha çok kullandıkları ve 6–10 ve 11–15 yıllar arası çalışan öğretmenlerin 1–5 yıl arasında çalışanlara göre muhafazakâr düşünme stilleri puanlarının çok olduğu yani bu stili daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Yıldırım, (2016), Çalışmasında ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterlikleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlikleri ve düşünme stillerinin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma Şanlıurfa ili, Viranşehir ilçesinde MEB'de görev yapan 84 matematik ve 96 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 180 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; sınıf ve matematik öğretmenlerinin genel olarak yasama, yürütme, yargı, hiyerarşik ve liberal düşünme stilleri puanlarının "yüksek" olduğu, öğretmenlerin global, oligarşik ve muhafazakâr düşünme stillerini daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin

yürütme, yargı, monarşik, oligarşik, global, dışsal ve muhafazakar düşünme stilleri cinsiyet, branş ve kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.DÜŞÜNME İHTİYACI

‘Düşünme eyleminde bulunma ve bu durumdan zevk alma eğilimi’ tarih boyunca kişilik ve sosyal psikolojinin bir parçası olmuştur (Asch, 1946; Murphy, 1947; Sarnoff & Katz, 1954; Akt. Arpacı, 2015). Bilginin doğası, edinimi ve kullanımı bilişsel çalışmaların temelini oluşturmuştur. Bu bağlamda, Murphy bu tür eğilimi olan bireyler üzerinde çalışmış ve Katz bu bireyleri ‘anlama isteği içinde bulunan kişiler’ olarak tanımlamıştır. Ancak, gestalt modellerini başlangıç noktası olarak ‘düşünme ihtiyacı’ kavramını oluşturan kişiler Cohen, Stotland, and Wolfe olmuştur. Düşünme ihtiyacı sosyal bilimler alanında yürütülen ve genellikle lisans öğrencileriyle deneysel çerçeveye sahip çalışmalarda büyük bir yere sahiptir. Düşünme ihtiyacının çalışıldığı diğer alanlar sosyal ve bilişsel psikoloji, tıp, gazetecilik ve hukuk çalışmalarını içermektedir (Arpacı, 2015: 35).

Cohen ve çalışma arkadaşları bilişsel motivasyonda bireysel farklılıklar üzerine çalışmalar yürütmüş ve düşünme ihtiyacını, durumları anlamlı ve birleşmiş bir biçimde anlamlandırma isteği, bireyin deneyimlerini anlamlı bir şekilde yönetme isteği ve dış dünyayı anlamlı hale getirme olarak tanımlamışlardır.

Birey içinde bulunduğu durumu anlamlandıramazsa gerginlik hissedecektir, bu da bireyin anlam bulma çabasını artıracaktır. Düşünme ihtiyacı aynı zamanda bireysel-özerklik ve iç güdümlü motivasyon ile alakadır (Cacioppo et al., 1996: 197-253). Örneğin, iç güdümlü motivasyonu yüksek kişilerin düşünme ihtiyacı açısından da yüksek bir seviyeye sahip oldukları gözlemlenmiştir (Cacioppo & Petty, 1982: 116-131).

İlk çalışmalarını Cohen’nin yaptığı düşünme ihtiyacı ölçeği ulaşılabilir olmadığı için, Cacioppo ve Petty (1982) yeni bir düşünme ihtiyacı ölçme aracı

geliştirdiler. Bu yeni kavramsallaştırma ile Cacioppo, Petty, Feinstein, ve Jarvis (1996) bireyleri düşük ve yüksek düşünme ihtiyaçlı olarak iki gruba ayırdılar. Bu kategorileştirmeye göre, düşük düşünme ihtiyaçlı (DDİ) bireyler çaba gerektiren düşünme eylemlerinden kaçınıırken, yüksek düşünme ihtiyaçlı (YDİ) bireyler bu tür eylemlerden zevk almaktadır. YDİ bireyler her daim sorgulama, düşünme ve anlama eylemi içinde bulunurlar. Buna zıt olarak, DDİ bireyler sosyal anlamlandırma süreçlerinden, başkalarının bilgilerinden ve dış motivasyon kaynaklarından faydalanırlar (Cacioppo & Petty, 1982; Cacioppo, Petty, Kao, & Rodrigez, 1986; Cacioppo, Petty & Morris, 1983: 805-818). Ayrıca, bu kavram içerisinde kullanılan 'ihtiyaç' kelimesi 'eğilim' odaklı kullanılmıştır.

Pek çok çalışma yüksek düşünme ihtiyacının bireyleri kendi fikirlerinin yanında başka pek çok konu üzerine düşünmeye yönelttiğini belirtmiştir. İsteyerek gerçekleştirilen düşünme eyleminin sonucu olarak, daha sağlıklı yargılar üretilir ve bu da önyargıları önler. Bu pozitif etkilere bakarak, DDİ bireylerin motive edilerek düşünme ihtiyacı seviyelerinin artırılabilceği düşünülmektedir. Düşünme ihtiyacı kavramının içinde düşünme kelimesi kullanılmasına rağmen bu kavram yetenekten ziyade motivasyon seviyesindeki farklılıklar ile alakalıdır (Cacioppo et. al., 1996:197-253). Bunlara ek olarak, düşünme ihtiyacı yaklaşım, ikna yeteneği, yargılama, karar verme süreci ve kişilerarası etkileşim ile yakından alakalıdır.

Düşünme ihtiyacı bilişsel yetenekten ziyade bilişsel motivasyonu yansıttığı için (Cacioppo et al., 1996:197-253), bu konu üzerine yapılan çalışmalar düşünme ihtiyacı yüksek bireylerin bazı belirgin özelliklere sahip olduğunu göstermiştir: (1) DDİ bireylerden daha meraklılardır (Osberg, 1987:441-450); (2) deneyimle elde edilen bilgiye daha çok önem verirler (Sorrentino, Short, & Raynor, 1984: 189-206); (3) bir işi gerçekleştirirken bağlantılı bilgileri ararlar (Berzonsky & Sullivan, 1992: 140-155); (4) işerini azimli bir şekilde yerine getirirler (Osberg, 1987: 441-450); (5) düşünmeyi ve duyuları güçlendiren yeni deneyimlerden keyif alırlar (Venkatraman, Marlino, Kardes, & Sklar, 1990; Venkatraman & Price, 1990: 761-765); (6) doğal bir

motivasyona sahiptirler (Olson, Camp, & Fuller, 1984: 71-74); (7) aldıkları cevapları değerlendirirler (Jarvis & Petty, 1996); (8) tarafsızdırlar (Leary, Shepard, McNeil, Jerkins, & Barnes, 1986:32-43); ve (9) sorunlara ve yeni bilgilere duyarlıdırlar Berzonsky & Sullivan, 1992; Venkatraman & Price, 1990: 761-765).

Petty ve arkadaşlarına (2009) göre, düşünme ihtiyacı karar sürecine varan düşünme miktarını etkilemektedir. Bu yüzden YDİ bireyler karar vermeden önce bütün alternatifleri değerlendirirler ve başka alternatif bilgiler ararlar (Levin, Huneke, & Jasper, 2000). Ayrıca, bilginin işlenmesi sürecinde, düşünme ihtiyacı şema seçimi, açıklayıcı düşünme ve çıkarım yapma gibi durumları etkiler (Cacioppo et al., 1986; Cacioppo et al., 1983; Lassiter, Briggs, & Slaw, 1991; Stayman & Kardes, 1992: 1032-1043).

2.2.1.Düşünme İhtiyacı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Düşünme ihtiyacı psikoloji, sosyoloji, denetleme, reklamcılık, medya, hukuk ve sağlık gibi bir çok alanda çalışılmıştır ve tüm bu çalışmalar düşünme ihtiyacının bilişsel katılım, motivasyon ve öğrenme üzerindeki önemli etkilerini açıklamıştır. Örneğin, öğrencilerin düşünme ihtiyacı seviyeleri ve akademik performansları arasındaki ilişki (Tolentino, Curry & Leak, 1990; Sadowski & Gulgoz, 1992, 1996), bireyin düşünme ihtiyacı ve dini görüşleri etkisi altında hayatından aldığı doyum (Gauthier, Christopher, Walter, Mourad, & Marek, 2006), düşünme ihtiyacının mahkeme jüri kararını nasıl etkilediği (Bornstein, 2004: 429-446), ve üniversite öğrencilerinin hayat doyumunun düşünme ihtiyacından nasıl etkilendiği (Coutinho & Woolery, 2004: 203-206) gibi çalışmalar bu alanların öncüleri olmuştur.

2.2.1.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Amabile, Hill, Hennesey ve Tighe(1994) yapmış oldukları araştırmada,düşünme ihtiyacı yüksek olan bireylerin yoğun bilişsellik gerektiren etkinliklere girmek için daha istekli olduklarını tespit etmişlerdir. Amabile, Hill, Hennesey ve Tighe, içsel ve dışsal güdülenme açısından farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmada, yüksek düşünme ihtiyacı ve içsel güdülenme, düşük düşünme ihtiyacı ve dışsal güdülenme arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Sadowski (1996), 708 kız ve 510 erkek lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilere 18 maddelik kısa düşünme ihtiyacı ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, cinsiyet ve düşünme ihtiyacı arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Sadowski ve Gülgöz (1997), Düşüme ihtiyacı ile ilgili deneysel çalışmasındaiki farklı şubede bulunan sosyal psikoloji dersi alan toplamda 51 öğrenciye Düşünme İhtiyacı Ölçeği(NFCS, Cacioppo, Petty ve Kao,1984) uygulamışlardır. Öğrenciler dönem ortasında 3 proje hazırlamışlardır. NFCS ile ayrıntılı oryantasyon puanları sonrasında 3 testten alınan puanlarla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları akademik olarak başarılı olan öğrencilerin düşünme ihtiyaçlarının da yüksek olduğunu, bunun sebebinin de düşünme ihtiyacı yüksek olan öğrencilerin bilgiyi daha iyi bir şekilde işlediklerini tespit etmişlerdir.

Tidwell Sadowski ve Pate (2000), yapmış olduğu çalışmada düşünme ihtiyacı, bilgi ve konuşma yetisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Montgomery'deki Auburn üniversitesindeki 220 (131 kadın, 89 erkek) lisans öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Çalışmanın yaş ortalaması 23.55'tir. Öğrencilerin yaşları 18 ile 54 arasında değişmektedir. Araştırmada öğrencilereVietnam savaşına yönelik çoktan seçmeli sorular yöneltilmiştir. Bu sorular öğrencilerin düşünme ihtiyacını, konuşma yetisini ve bilgisini ölçebilir niteliktedir. Araştırma sonucunda

düşünme ihtiyacının düşük düzeyde pozitif korelasyon içinde olduğu görülmüştür. Konuşma yetisi kontrol altında tutulduğunda, düşünme ihtiyacı ile bilgi arasında düşük düzeyde ama önemli bir ilişki bulunmuştur.

Evans, Kirby ve Pabrigar (2003), tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin stratejik esnekliği, düşünme ihtiyacı ve öğrenmeye yaklaşımları araştırılmış ve bu çalışmada öğrenmeye yaklaşım, düşünme ihtiyacı ve üç çeşit öğrenme kontrolü arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma 226 Kanadalıaskeri üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden çalışma süreci testi, düşünme ihtiyacı ölçeği ve stratejik esneklik testini cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular doğrulayıcı faktör analizi altı ölçekli faktörlerin belirlenmesini desteklemiştir. Ayrıca ikincil doğrulayıcı faktör analizi bu faktörlerin altında yatan yapıları temsil eden üç faktör daha olduğunu göstermiştir. Yargılar ne bir ne de iki faktörlü modeller verileri yeterince açıklayamamıştır. İnsanın kendisinin kontrol ettiği öğrenme, öğrenmeye derin bakış açısı, düşünme ihtiyacı ve öğrenmenin uyarlamalı kontrolü açısından tanımlanmıştır. Bir faktöre bölünen ikinci faktör, iradesiz kontrol, yüzeysel yaklaşım ve düşünme ihtiyacı eksikliğinden oluşmuştur. Ölçekler arasındaki belirgin ilişkiler teorisinin daha geliştirilmesi için duyulan ihtiyacı destekler nitelikte olduğunu göstermiştir.

Hill ve arkadaşları (2013), 167 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada düşünme ihtiyacı ve genel zeka arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarında genel zeka ile düşünme ihtiyacı arasında önemli bir ilişki bulmalarına rağmen hafızayla düşünme ihtiyacı arasında bir ilişki bulamamışlardır.

Düşünme İhtiyacı konusunda yapılmış yurt dışı araştırmalar; düşünme ihtiyacının akademik başarı, karar verme, bilgiye erişimde, konuşma yetisinde ve sorun çözümede etkili olduğunu göstermektedir. Düşünme ihtiyacı ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2.2.1.2.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Demirci (1998), çalışmasında düşünme ihtiyacının psikometrik özelliklerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık, iki yarım test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ölçeğinin güvenilirliğinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu, bu yüzden ölçeğin kullanılmasının bir sakıncasının olmadığını göstermiştir. Yapılan analizler düşünme ihtiyacının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Bununla beraber düşünme ihtiyacı ile kontrol odağı inancı ve öğrenilmiş güçlülük arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Örsel (2001), çalışmasını düşünme ihtiyacının psikometrik özelliklerini yetişkin ve çalışanlardan oluşan 400 gönüllü örneklem grubu üzerinde gerçekleştirmiştir. Kadın ve erkeklerin beden algısı ile yüksek ve düşük düşünme ihtiyacı arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma bulguların göre göre; erkeklerin bedensel özgüvenine yönelik algı kadınlara oranla daha yüksektir. Düşünme ihtiyacının düzeyi beden algısına ilişkin özgüven üzerinde erkekler açısından bir fark yaratmazken kadınlar açısından fark yaratmaktadır. Kadınların bedensel algılarına yönelik özgüveni erkeklerden daha düşüktür.

Gençdoğan (2001), çalışmasında ergenlerin düşünme ihtiyaçlarının bazı değişkenlerle (cinsiyet, bölüm, sınıf, ekonomik durum, baba mesleği, lise başarısı, üniversitedeki bölümü tercih sırası, gazete alma ve okuma, dergi alma ve okuma ve ders kitabı okuma durumları) incelenmiştir. Cinsiyet açısından düşünme ihtiyacının kızlarda erkeklere oranla daha yoğun olduğu tespit edilmiştir. Düşünme ihtiyacına sınıf düzeylerinde bakıldığında 2.sınıfta okuyan öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyinin 3.sınıfta okuyan öğrencilere oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bireyler arasında uzun süre ilde veya ilçede yaşayanlar düşünme ihtiyacı açısından farklılık göstermemiştir, ama uzun süre ilde yaşayan bireylerin uzun süre köyde yaşayan bireylere göre düşünme ihtiyacının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak da uzun süre ilçede yaşayanların yine uzun süre köyde yaşayanlara

oranla düşünme ihtiyacının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra diğer değişkenlerde farklılık bulunamamıştır.

Sorhan(2014), “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme İhtiyaçlarının Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Doyumuna Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında 2013-2014 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin farklı bölümlerinde öğrenimlerine devam eden 336 kadın, 91 erkek olmak üzere 427 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırma bulguları; katılımcıların anne-baba eğitim durumu ve devam edilen lisans bölümüne göre düşünme ihtiyacı düzeyleri ve temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu ortak etkisi açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, sosyo-ekonomik durumlarına göre düşünme ihtiyacı düzeyleri ve temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu ortak etkisi açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, ihtiyaç doyumu toplam puanları farklılık göstermiş, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ihtiyaç doyumu puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada cinsiyetlerine göre düşünme ihtiyaçlarının farklılaşmadığı bulunmuştur.

Arpacı, (2015) çalışmasında eğitim fakültesindeki öğrencilerin meslek öncesi öğretmen kimlikleri ve düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, meslek öncesi öğretmen kimliği, düşünme ihtiyacı, cinsiyet, not ortalaması, ders yılı, bölüm, mezun olunan lise ve öğretmenlik deneyimi arasında ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Çalışma verileri 2013-2014 bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde farklı bölümlere devam eden 449 öğrencinin oluşturduğu örneklemden toplanarak elde edilmiştir. Çalışmanın temel amacı olan meslek öncesi öğretmen kimliği ve düşünme ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi Pearson Korelasyon Katsayısı ile yapılmıştır ve bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir korelasyon elde edilmiştir. Bu sonuç düşünme ihtiyacı düzeyi artarsa meslek öncesi öğretmen kimliği düzeyinin de arttığını göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçme araçlarının tanıtılması, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacı arasındaki ilişki ve düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacına ilişkin puanların cinsiyet, öğrenim görmekte olduğu bölüm, sınıf düzeyi, ortaöğretimde öğrenim gördüğü alan ailenin aylık gelir miktarı, ailenin uzun süre ikamet ettiği yere göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenen ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel çözümlemenin iki yöntemi mevcuttur. Bunlar: korelasyon ve karşılaştırmadır(Karasar, 2000).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini 2014–2015 öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde eğitim fakültesine devam eden 522 kız ve 298 erkek olmak üzere toplamda 820 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma verileri; 2014-2015 öğretim yılında Gaziantep Üniversitesine bağlı Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD), Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe

Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarına devam eden öğrenciler arasından kolay ulaşılabılır örneklem yoluyla elde edilmiştir.

Tablo 2’de, araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetlerine ve okudukları bölümlere göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Okudukları Bölüme Göre Dağılımları

Bölüm		frekans	%
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık (RPD)	Kadın	100	65,4
	Erkek	53	34,6
	Toplam	153	100,0
Sınıf Öğretmenliği	Kadın	100	83,3
	Erkek	20	16,7
	Toplam	120	100,0
Matematik Öğretmenliği	Kadın	104	77,6
	Erkek	30	22,4
	Toplam	134	100,0
Türkçe Öğretmenliği	Kadın	137	59,1
	Erkek	95	40,9
	Toplam	232	100,0
İngilizce Öğretmenliği	Kadın	52	74,3
	Erkek	18	25,7
	Toplam	70	100,0
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	48	43,2
	Erkek	63	56,8
	Toplam	111	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla iki ölçek ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formundan faydalanılmıştır. Ölçme araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görmekte olduğu bölüm, sınıf düzeyi, ortaöğretimde öğrenim gördüğü alan, aile aylık geliri, ailenin en uzun süre ikamet ettiği yer ile ilgili demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2. Düşünme stilleri Ölçeği (DSÖ)

Araştırmada Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı doğrultusunda geliştirilmiş olan Sternberg- Wagner (1992) Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır.

Düşünme Stili Ölçeği'nin orijinal formunda her biri sekiz cümleden oluşan ve Zihinsel Benlik-Yönetimi kuramında tanımlanan düşünme stilini ölçen 13 alt ölçekle birlikte toplam 104 maddeden oluşmaktadır. DSÖ'nün tümünden alınan puan yoktur; çünkü bir temel boyut altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyde baskın olan bir düşünme stili diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçülmektedir. Ölçeğin her bir alt maddesinden alınabilecek puan 1 ile 7 arasında değişmektedir bu sebeple ölçeğin bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puan en yüksek 35, en düşük 7'dir. Yüksek puan, ilgili düşünme stilinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bireyin en yüksek puanı aldığı düşünme stilinin alt ölçeğindeki düşünme stilini en çok kullanıyordur (Fer, 2005b: 39).

“Düşünme Stilleri Ölçeği Türkiye’de ilk kez Buluş (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve madde sayısı 65’e düşürülmüştür. Yapılan çalışmada, ölçeğin madde-test korelasyonlarının .31 ile .84 ve alt testlere ilişkin alfa değerlerinin ise .66 (anarşik) ile .93 (monarşik) arasında değiştiği görülmüştür. Söz konusu

çalışmada ölçeğin faktör yapısı, temel bileşenler yöntemi ile varimax rotasyonu kullanılarak incelenmiş ve 3.1, 1.9, 1.4, 1.2 ve 1.1 özdeğerli, toplam varyansın % 68.3'ünü açıklayan beş temel faktör bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğine ve yapı geçerliğine ilişkin elde edilen bu bulgular Sternberg ve Wagner (1992), Sternberg (1994a, 1997) ve Zhang ve Sach (1997) tarafından rapor edilen sonuçlarla tutarlılık göstermiştir” .

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

Bu araştırmada, Buluş (2006) tarafından geliştirilen DSÖ’nün kısa formu kullanılmıştır. DSÖ’nün her bir maddesi olumlu cümle formatındayazılmış, bireyin karşısına çıkan herhangi bir problem veya durum karşısında bireyin hangi düşünme tarzlarını kullandığını ortaya çıkaracak bir soru sorulmakta ve bireyden bu soruyu hangi sıklıkta kullandığını cevaplaması istenmektedir(Sünbül, 2004: 27). “DSÖ’nün maddeleri 5 temel boyut ve 13 alt boyutta düşünme stilinin her birini beşer madde ile ölçmek için 7’li likert formunda; bana hiç uygun değil (1), bana pek uygun değil (2), bana çok az uygun (3), bana biraz uygun (4), bana oldukça uygun (5), bana çok uygun (6), tamamen bana uygun (7) biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmıştır.

Ölçekte yer alan boyutlar sırasıyla, A)Fonksiyonlar (yasama, yürütme, yargı), B)Biçimler (hiyerarşik, monarşik, oligarşik, anarşik), C) Seviyeler (global, lokal), D) Alanlar (içsel, dışsal), E) Eğilimler (liberal, muhafazakar) düşünme stilleridir”(Dinçer, 2009: 75-76).

3.3.3.Düşünme İhtiyacı Ölçeği

Düşünme İhtiyacı Ölçeği Cacioppo ve Petty (1982) tarafından; bireylerin düşünme eylemine yönelik isteklerini ve bu eylemen hoşlanma seviyelerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Düşünme İhtiyacı Ölçeği, yarısı olumlu yarısı olumsuz olarak yazılmış 18 maddeden oluşmaktadır ve likert tipi 9 (+4 / -4) basamaklı bir ölçek üzerinde işaretlenmektedir (Karakale, 2012).

Gülgöz ve Sadowski (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Düşünme İhtiyacı Ölçeği” , toplamda 18 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Bu maddelerin 9'u ters 9'u düz maddelerden oluşmaktadır.İlk olarak 9'lu derecelendirme ölçeği olarak geliştirilmiş, dahasonra Demirci (1998) tarafından beşli likert türünde kullanılmıştır. Demirci'nin (1998) yeniden biçimlendirdiği formdan alınabilecek puanlar 18 (en düşük) ve 90 (en yüksek) arasında değişmektedir. Gülgöz ve Sadowski'nin çalışmasında ölçeğin iç tutarlılığı ilk ölçümde .69, yedi hafta sonra ikinci ölçümde ise .78 olarak hesaplanmış ve elde edilen bulgular düşük olsa da kabul edilmiştir. Demirci (1998) tarafından yedi hafta ara ile yapılan iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı ise .89 olarak belirtilmiştir. Ölçek “Tamamen beni anlatıyor”, “Beni anlatıyor”, “Beni biraz anlatıyor”, “Beni anlatmıyor” ve “Beni kesinlikle anlatmıyor” seçeneklerini içermektedir.(Durmuş, 2013) Demirci, orijinali 1 ile 4 arasında değişen ve alınabilecek puanlar -72 ve +74 arasında değişen düşünme ihtiyacı ölçeğini 1 (hiç uygun değil), 5 (çok uygun) arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçek biçimine değiştirmiştir. Demirci'nin yeniden biçimlendirildiği formdan alınabilecek puanlar, en düşük 18 ve en yüksek 90 arasında değişmektedir.

Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yürütülen çalışmalar, ölçeğin 34 maddelik uzun ve 18 maddelik kısa formunun ikisinin de güvenilirlik düzeyinin tatminkar olduğunu göstermiştir. Cacioppo, Petty ve Kao (1984) .Ölçeğin 18 maddelik kısa formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .90 olduğunu ve 34 maddelik uzun formu ile aralarında .95"lik bir korelasyon bulunduğunu belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplama işlemi üniversitenin sınıf ortamlarında ve gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekler, örnekleme alınan eğitim fakültesinde, verilerin toplanmasında yardımcı olmayı kabul eden öğretim üyelerinden randevu alınarak, bu öğretim üyeleri tarafından belirlenen ders saatlerinde, sınıf ortamında toplu biçimde uygulanmıştır. Uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler 2014–2015 öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde belirlenen bölümlere devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Uygulamalardan sonra bütün ölçekler araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve toplam 848 öğrenciye ulaşıldığı tespit edilmiştir. Yalnız toplam ölçekler arasında yanlış veya eksik doldurulmuş ölçekler tespit edilmiş ve örneklemden çıkartılmış ve geriye kalan 820 öğrencinin ölçekleri araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Örnekleme oluşturan eğitim fakültesi öğrencilerinin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerin tanıtıcı frekans (n) ve yüzde dağılımları (%) hesaplanmıştır. Geçerliliği, Türkçe'ye uyarlanma aşamasında kanıtlanmış olan ölçeklerin faktör yapıları aynı kalmış ve araştırma kapsamında ayrıca bir faktör analizine yer verilmemiştir. Ölçeklerin orijinaleri için uygulanmış olan faktör analizi sonuçları kendi başlıkları altında anlatılmıştır. Böylece

araştırmada orijinal ölçeklerin boyutları kullanılarak verilerin analizine devam edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan eēitim fakültesi ērencilerinin düşünme ihtiyaı düzeylerinin ve tercih ettikleri düşünme stillerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş, düşünme ihtiyaı ile düşünme stillerinin ilişkisini belirlemek üzere “Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı” kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan eēitim fakültesi ērencilerinin düşünme stilleri ve düşünme ihtiyaı düzeylerinin cinsiyet bakımından farklılaşıp farklılařmadıēını araştırmak için baēımsız örnekleme t –testi; sınıf düzeyi, ērenim görmekte oldukları bölüm, ortaēēretimde okumuş oldukları bölüm, ailenin gelir düzeyi ve uzun süre ikamet ettiēi yer bakımından farklılaşıp farklılařmadıēını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacı düzeyleri arasındaki ilişkiye ve bu iki değişkenin cinsiyet, okudukları bölüm, sınıf düzeyi orta öğretimdeki alanı, sosyoekonomik düzey ve ailenin uzun süre ikamet ettiği yere göre değişip değişmediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amaçları sırasına uygun olarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar açıklanmıştır.

4.1 Örneklem Tanıtılmasına İlişkin Bulgular:

Tablo 3

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	541	65,97
Erkek	279	34,02
Toplam	820	100,0

Tablo 3’de eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Grubun 541’i (%65,97) kadın, 279’u (%34,02) erkektir. Bu durum örnekleme alınan kız ve erkek psikolojik danışman adayları sayıları arasında farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
1.Sınıf	217	26,46
2.Sınıf	234	28,53
3.Sınıf	238	29,02
4.Sınıf	131	15,97
Toplam	820	100,0

Tablo 4’de eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı görülmektedir. Katılımcıların 217si (%26,46) 1.Sınıf, 234’ü (%28,53) 2.Sınıf, 238’i(%29,02) 3.Sınıf, 131’i(%15,97) 4.Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 5

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Oldukları Bölüme Göre Dağılımı

Öğrenim Görmekte Oldukları Bölüm	f	%
RPD	153	18,65
Sınıf Öğretmenliği	120	14,63
İlköğretim Mat. Öğrt.	134	16,34
Türkçe Öğretmenliği	232	28,29
İngilizce Öğretmenliği	70	8,53
Sosya Bilgiler Öğrt.	111	13,53

Tablo 5’de eğitim fakültesi öğrencilerinin okudukları bölüme göre dağılımı verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 153’ü(%18,65) RPD, 120’si (%14,63) sınıf öğretmenliği, 134’ü(%16,34) matematik öğretmenliği,

232'si(%28,29) Türkçe öğretmenliği, 70'i(%8.53) İngilizce öğretmenliği, 111'i(%13,53) sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim görmektedir.

Tablo 6

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Lise Mezuniyet Alanına Göre Dağılımı

Lise Mezuniyet Alanı	f	%
Sözel	262	32,317
Sayısal	190	23,170
Eşit Ağırlık	368	44,878

Tablo 6'de Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lise mezuniyet alanına göre dağılımları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 262'si(%32,31) sözel, 190'ı(23,17) sayısal, 368'i (%44,87) eşit ağırlık bölümlerinden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 7

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı

Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	F	%
500-100TL arasında	282	34,390
1000-2000TL arasında	297	36,219
2000TL ve fazlası	241	29,390

Tablo 7'de eğitim fakültesi öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre dağılımı verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 282'si(%34,39) 500-1000tl arasında, 297'si(%36,21) 1000-2000 TL arasında, 241'i(%29,39) 2000TL ve fazlası aylık aile gelirine sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 8

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailelerinin En Uzun Süre İkamet Ettiği Yere Göre Dağılımları

Ailenin En Uzun Süre İkamet Ettiği Yer	f	%
Köy –Kasaba	162	19,756
İlçe	247	30,121
İl	411	50,121

Tablo 8’da eğitim fakültesi öğrencilerinin ailelerinin en uzun süre ikamet ettiği yere göre dağılımları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların ailelerinin 162’si(%19,75) köy-kasaba, 247si(%30,12) ilçe, 411’i(%50,12) ilde en uzun süre ikamet etmişlerdir.

Tablo 9

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerini Kullanma Düzeyine Göre Dağılımları(N=820)

Düşünme Stilleri	\bar{X}	Ss
Yasama	27.49	5.279
Yürütme	25.89	5.513
Yargı	25.46	5.852
Monarşik	22.24	5.609
Hiyerarşik	25.44	6.102
Oligarşik	20.64	6.015

Tablo 9 (devam) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerini Kullanma Düzeyine Göre Dağılımları(N=820)

Düşünme Stilleri	\bar{X}	Ss
Anarşik	21.97	5.344
Global	20.29	6.543
Lokal	20.29	6.393
İçsel	22.24	6.399
Dışsal	22.42	6.349
Liberal	24.95	6.184
Muhafazakar	16.99	7.349

Tablo 9’da Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stillerini kullanma düzeyine göre dağılımları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin sırasıyla en çok yasama düşünme stilini(27.49),yürütme düşünme stilini(25.89), yargı düşünme stilini(25.46), hiyerarşik düşünme stilini (25.44),Liberal düşünme stilini(24.95), dışsal düşünme stilini(22.42), içsel düşünme stilini(22.24),monarşik düşünme stilini (22.24),oligarşik düşünme stilini(20.64) anarşik düşünme stilini(21.97), global düşünme stilini(20.29) ve lokal düşünme stilini(20.29) tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanısıra eğitim fakültesi öğrencilerinin en az muhafazakar düşünme stilini(16.99) tercih ettiği tespit edilmiştir.

4.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Düşünme Stilleri Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeği ile Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Ait Dağılımların Normallik Sonuçları:

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen puanların dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo1’de verilmiştir.

Tablo10

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar ile Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Testi Sonuçları

	Yasama	Yürütme	Yargı	Monarşik	Hiyerarşik	Oligarşik	Anarşik	Global	Lokal	İçsel	Dışsal	Liberal	Muhafaz	Toplam_Di
Skewness	,781	,357	,461	,101	,391	,120	,123	,058	,130	,111	,195	,267	,305	,005
Kurtosis	1,119	,121	,037	,135	,131	,259	,199	,409	,240	,403	,228	,369	,596	,229

Tablo 10. İncelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin Düşünme Stilleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları puanların dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) testi sonuçlarına göre dağılımın parametrik dağılım özelliği gösterdiği görülmektedir.

4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ; “Eğitim Fakültesi öğrencilerin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmektedir.

Tablo 11

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Düşünme İhtiyacı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Matrisi

Düşünme Stilleri	Yasama	Yürütme	Yargı	Monarşik	Hiyerarşik	Oligarşik	Anarşik	Global	Lokal	İçsel	Dışsal	Liberal	Muhafazakar	DİÖ
Yasama	1													
Yürütme	.492**	1												
Yargı	.514**	.432**	1											
Monarşik	.292**	.390**	.255**	1										
Hiyerarşik	.456**	.488**	.466**	.422**	1									
Oligarşik	.231**	.298**	.370**	.240**	.338**	1								
Anarşik	.364**	.329**	.463**	.242**	.397**	.532**	1							
Global	.124**	.227**	.069**	.371**	.147**	.255**	.151**	1						
Lokal	.252**	.266**	.342**	.178**	.302**	.347**	.441**	-.082**	1					
İçsel	.349**	.252**	.316**	.336**	.314**	.311**	.353**	.210**	.334**	1				
Dışsal	.235**	.282**	.294**	.336**	.274**	.305**	.295**	.334**	.218**	.033	1			
Liberal	.479**	.333**	.551**	.227**	.427**	.359**	.493**	.118**	.372**	.401**	.328**	1		
Muhafazakar	.018**	.191**	.039**	.310**	.76*	.176**	.100**	.380**	.174**	.158	.244**	-.122**	1	
DİÖ	.299**	.104**	.398**	-.036	.207	.117**	.255**	-.287**	.232**	.116**	.062	.413**	-.386	1

(.01** düzeyinde korelasyon vardır.)

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkiye ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin tercih ettikleri Yasama($r= .299$), yürütme($r=.104$), yargı ($r= .398$), hiyerarşik($r= .207$), oligarşik(.117), anarşik($r= .255$), lokal($r= .232$), içsel ($r=.116$), liberal ($r=.413$) düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Global ($r=-.287$), muhafazakâr ($r=-.336$) düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Monarşik ($r=-.036$), dışsal ($r=.062$) düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

4.2.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir

Tablo 12

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Ölçekler ve alt ölçekler	Kadın		Erkek		t	P	
	n =541		n =279				
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
Düşünme Stilleri Ölçeği	Yasama	27.770	5.252	26.946	5.297	2.12	.034*
	Yürütme	26.142	5.556	25.419	5.408	1.781	.075*
	Yargı	25.558	6.165	25.286	5.196	.629	.529
	Monarşik	22.345	5.548	22.035	5.548	.749	.454
	Hiyerarşik	25.913	6.071	24.526	6.068	3.099	0.02*
	Oligarşik	20.768	6.111	20.390	5.828	.866	.387
	Anarşik	22.072	5.441	21.777	5.155	.760	.455
	Global	20.216	6.725	20.541	6.182	-.501	.617
	Lokal	20.319	6.546	20.254	6.098	.142	.887

Tablo 12(devam) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Ölçekler ve alt ölçekler	Kadın		Erkek		t	p
	n=541		n=279			
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
İçsel	22.020	6.642	22.270	5.888	-1.433	.152
Dışsal	22.384	6.462	22.501	6.133	-.255	.799
Liberal	25.051	6.257	24.759	6.047	.647	.518
Muhafazakar	16.669	7.415	17.627	7.191	-.1788	.074

Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre düşünme stilleri ölçeğinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız grup t testinden elde edilen bulgulara göre; yasama düşünme stilinin($t=2.12, p<.01$), yürütme düşünme stilinin($t=1.78, p<.01$), hiyerarşik düşünme stilinin ($t=3.09, p<.01$), cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi yasama(kadın $X=27.77$,erkek $X=26.94$),yürütme(kadın $X=26.14$, erkek= 25.41),hiyerarşik(kadın $X=25.91$, erkek $X=24.52$)düşünme stilleri alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 13

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Ölçekler ve Alt Ölçekler	RPD(A) n=15		Sınıf(B) n=120		Matematik(C) n=134		Türkçe(D) n=232		İngilizce(E) n=70		Sosyal(F) n=111		F	p	Anlamlı Fark
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
Yasama	27.98	4.869	26.733	5.974	28.097	5.148	27.487	5.159	28.285	5.267	26.504	5.298	2.146	.058	
Yürütme	25.261	5.472	25.941	5.651	26.216	5.233	26.137	5.562	26.985	6.025	25.144	5.235	1.552	.171	
Yargı	25.614	6.132	26.041	6.307	25.462	5.786	25.038	5.695	26.557	6.468	24.846	4.817	1.226	1.236	
Monarşik	22.137	4.963	22.875	6.610	23.164	5.398	22.051	5.667	21.814	6.070	21.243	5.608	1.889	.094	
Hiyerarşik	24.902	5.599	26.041	6.184	26.395	5.949	25.099	6.404	25.685	6.466	24.945	6.039	1.445	.206	
Oligarşik	19.954	4.469	21.741	6.207	21.470	5.839	20.750	5.978	19.814	6.778	21.765	4.970	2.576	.025*	C>A
Anarşik	21.143	5.126	22.216	5.571	22.664	5.614	22.051	5.291	22.100	5.577	21.765	4.970	1.288	.267	
Global	19.993	6.831	20.633	6.811	20.731	6.598	20.004	6.351	19.557	6.298	20.774	6.385	.552	.737	
Local	18.803	6.084	21.116	6.424	21.932	5.847	20.086	6.531	20.800	7.082	19.621	6.192	4.286	.001*	B>A
İçsel	21.928	6.024	22.875	6.341	23.388	5.986	22.094	6.637	22.100	7.122	21.000	6.308	2.049	.070	
Dışsal	21.477	6.815	23.000	5.992	22.970	6.422	22.258	6.457	21.871	6.455	23.144	5.546	1.504	.186	
Liberal	24.817	6.361	25.366	6.218	24.858	6.267	24.767	5.956	25.885	6.416	24.603	6.182	.558	.732	
Muhafazakar	15.947	7.052	18.716	7.798	18.903	7.270	16.586	7.082	14.585	6.764	16.648	7.505	5.595	.000*	C>A

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, düşünme stilleri ölçeğinin alt ölçekleri puanların, eğitim fakültesi öğrencilerinin okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda düşünme stilleri ölçeğinin oligarşik, lokal ve muhafazakar boyutunda aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Oligarşik: $F=2.576$; $.025$, Lokal: $F=4.286$; $.001$, Muhafazakar: $F=5.595$; $.000$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin tercih edileceğine karar vermek amacıyla öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu belirlenmiş. Sonrasında varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur

Ölçek puanlarının okudukları bölüm değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda lokal ,muhafazakâr ve oligarşik grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farklılıklar RPD-Matematik Öğretmenliği ve RPD-Sınıf Öğretmenliği programlarında RPD aleyhinde çıkmıştır.

4.2.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 14

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Olduğu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme Stilleri	Sınıf Düzeyleri	n	\bar{X}	SS	F	p
Yasama	1.Sınıf	217	27,68	5,53	1.14	.331
	2.Sınıf	234	27,78	5,07		
	3.Sınıf	238	26,96	5,46		
	4.Sınıf	131	27,58	4,82		
Yürütme	1.Sınıf	217	26,14	5,97	1.27	.439
	2.Sınıf	234	26,08	5,58		
	3.Sınıf	238	25,86	4,95		
	4.Sınıf	131	25,21	5,56		
Yargı	1.Sınıf	217	25,77	5,97	1.32	.265
	2.Sınıf	234	25,85	5,87		
	3.Sınıf	238	24,90	5,93		
	4.Sınıf	131	25,26	5,41		
Monarşik	1.Sınıf	217	22,70	5,52	.892	.445
	2.Sınıf	234	22,10	5,68		
	3.Sınıf	238	21,87	5,84		
	4.Sınıf	131	22,38	5,16		
Hiyerarşik	1.Sınıf	217	25,58	6,65	1.68	.169
	2.Sınıf	234	26,01	5,91		
	3.Sınıf	238	24,77	5,79		
	4.Sınıf	131	25,38	5,97		

Tablo 14 (devam) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Olduğu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme Stilleri	Sınıf Düzeyleri	n	\bar{X}	SS	F	P
Oligarşik	1.Sınıf	217	20,75	6,30	.788	.501
	2.Sınıf	234	21,04	6,09		
	3.Sınıf	238	20,39	6,07		
	4.Sınıf	131	20,16	5,23		
Anarşik	1.Sınıf	217	22,19	5,47	1.07	.359
	2.Sınıf	234	22,17	5,20		
	3.Sınıf	238	21,96	5,28		
	4.Sınıf	131	21,23	5,46		
Global	1.Sınıf	217	21,00	6,52	1.42	.234
	2.Sınıf	234	20,24	6,68		
	3.Sınıf	238	20,07	6,61		
	4.Sınıf	131	19,61	6,14		
Lokal	1.Sınıf	217	20,06	6,25	.934	.424
	2.Sınıf	234	20,85	6,65		
	3.Sınıf	238	20,20	6,37		
	4.Sınıf	131	19,83	6,18		
İçsel	1.Sınıf	217	21,85	6,68	1.72	.161
	2.Sınıf	234	22,85	6,64		
	3.Sınıf	238	21,73	6,08		
	4.Sınıf	131	22,70	5,97		
Dışsal	1.Sınıf	217	23,22	6,70	1.71	.162
	2.Sınıf	234	22,26	6,47		
	3.Sınıf	238	22,19	5,77		
	4.Sınıf	131	21,80	6,44		

Tablo 14 (devam) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Olduğu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme	Sınıf					
Stilleri	Düzeyleri	n	\bar{X}	SS	F	p
Muhafazakar	1.Sınıf	217	18,02	7,36	2.15	.092
	2.Sınıf	234	16,77	7,63		
	3.Sınıf	238	16,73	7,21		
	4.Sınıf	131	16,16	6,94		

Tablo 14 incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri, ortaöğretimde öğrenim gördüğü alana göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 15

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Öğrenim Görmüş Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme Stilleri	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Yasama	Gruplararası	40,724	2	20,362	,730	,482
	Grup içi	22786,198	817	27,890		
	Toplam	22826,922	819			
Yürütme	Gruplararası	21,028	2	10,514	,345	,708
	Grup içi	24877,161	817	30,449		
	Toplam	24898,189	819			
Yargı	Gruplararası	68,212	2	34,106		
	Grup içi	27979,832	817	34,247	,996	,370
	Toplam	28048,044	819			
Monarşik	Gruplararası	29,505	2	14,752		
	Grup içi	25744,167	817	31,511	,468	,626
	Toplam	25773,672	819			
Hiyerarşik	Gruplararası	30,144	2	15,072		
	Grup içi	30466,046	817	37,290	,404	,668
	Toplam	30496,190	819			
Oligarşik	Gruplararası	11,822	2	5,911	,163	,850
	Grup içi	29629,050	817	36,266		
	Toplam	29640,872	819			

Tablo 15 (devam)Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Öğrenim Görmüş Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme Stilleri	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Global	Gruplarasası	13,912	2	6,956	,162	,850
	Grup içi	35051,077	817	42,902		
	Toplam	35064,989	819			
Lokal	Gruplarasası	210,323	2	105,162	2,582	,076
	Grup içi	33271,072	817	40,723		
	Toplam	33481,395	819			
İçsel	Gruplarasası	122,231	2	61,116	1,494	,225
	Grup içi	33417,959	817	40,903		
	Toplam	33540,190	819			
Dışsal	Gruplarasası	60,993	2	30,496	,756	,470
	Grup içi	32953,319	817	40,335		
	Toplam	33014,312	819			
Liberal	Gruplarasası	32,648	2	16,324	,426	,653
	Grup içi	31292,497	817	38,302		
	Toplam	31325,145	819			
Muhafazakar	Gruplarasası	222,203	2	111,102	2,062	,128
	Grup içi	44015,777	817	53,875		
	Toplam	44237,980	819			

Tablo 15 incelendiğinde eğitim fakóltesi öğrencilerinin düşünme stilleri puanlarının ortaöğretimde öğrenim gördüğü alana göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir.

4.2.6.Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri, ailelerinin aylık gelirine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 16

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme Stilleri	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	P
		Toplamı	sd			
Yasama	Gruplar arası	356,556	2	178,278	6,482	,002*
	Grup içi	22470,366	817	27,504		
	Toplam	22826,922	819			
Yürütme	Gruplar arası	199,375	2	99,688	3,298	,037*
	Grup içi	24698,814	817	30,231		
	Toplam	24898,189	819			
Yargı	Gruplar arası	26,280	2	13,140		
	Grup içi	28021,764	817	34,298	,383	,682
	Toplam	28048,044	819			
Monarşik	Gruplar arası	28,001	2	14,000		
	Grup içi	25745,671	817	31,512	,444	,641
	Toplam	25773,672	819			

Tablo 16(devam) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme Stilleri	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Monarşik	Gruplararası	28,001	2	14,000	,444	,641
	Grup içi	25745,671	817	31,512		
	Toplam	25773,672	819			
Hiyerarşik	Gruplar arası	157,126	2	78,563	2,116	,121
	Grup içi	30339,064	817	37,135		
	Toplam	30496,190	819			
Oligarşik	Gruplar arası	100,275	2	50,138	1,387	,250
	Grup içi	29540,596	817	36,157		
	Toplam	29640,872	819			
Anarşik	Gruplar arası	97,440	2	48,720	1,708	,182
	Grup içi	23298,915	817	28,518		
	Toplam	23396,355	819			
Global	Gruplar arası	49,087	2	24,544	,573	,564
	Grup içi	35015,902	817	42,859		
	Toplam	35064,989	819			
Lokal	Gruplararası	286,101	2	143,050	3,521	,030*
	Grup içi	33195,294	817	40,631		
	Toplam	33481,395	819			

Tablo 16(devam) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Değişkenine Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme Stilleri	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
İçsel	Gruplarası	175,387	2	87,694	2,147	,117
	Grup içi	33364,803	817	40,838		
	Toplam	33540,190	819			
Dışsal	Gruplar arası	20,757	2	10,378	,257	,088
	Grup içi	32993,556	817	40,384		
	Toplam	33014,312	819			
Liberal	Gruplar arası	185,578	2	92,789	2,434	,088
	Grup içi	31139,567	817	38,115		
	Toplam	31325,145	819			
Muhafazakar	Gruplar arası	144,269	2	72,134		,263
	Grup içi	44093,712	817	53,970	1,337	
	Toplam	44237,980	819			

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri puanlarının aile aylık gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde anlamlı yasama düşünme stilive lokal düşünme stili arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda farklılığın her iki stilde de 500-1000 TLile 2000 TL ve fazlası gruplarında, 2000 ve fazlası grubunun lehine olduğu görülmektedir.

4.2.7.Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Araştırmanın yedinci problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri, ailenin uzun süre ikamet etikleri yere göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 17

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailelerinin Uzun Süre İkamet Ettiği Yere Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme Stilleri	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Yasama	Gruplararası	66,758	2	33,379	1,198	,302
	Grup içi	22760,164	817	27,858		
	Toplam	22826,922	819			
Yürütme	Gruplararası	5,066	2	2,533	,083	,920
	Grup içi	24893,123	817	30,469		
	Toplam	24898,189	819			
Yargı	Gruplararası	45,048	2	22,524		
	Grup içi	28002,996	817	34,275	,657	,519
	Toplam	28048,044	819			
Monarşik	Gruplararası	180,066	2			
	Grup içi	25593,606	817	90,033	2,874	,057
	Toplam	25773,672	819	31,326		
Hiyerarşik	Gruplararası	21,223	2	10,611	,284	,752
	Grup içi	30474,968	817	37,301		
	Toplam	30496,190	819			

Tablo 17(devam)Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin AilelerininUzun Süre İkamet Ettiği YereGöre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme Stilleri	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Oligarşik	Gruplararası	15,700	2	7,850	,216	,805
	Grup içi	29625,172	817	36,261		
	Toplam	29640,872	819			
Anarşik	Gruplar arası	42,445	2	21,223	,742	,476
	Grup içi	23353,910	817	28,585		
	Toplam	23396,355	819			
Global	Gruplar arası	167,205	2	83,603	1,957	,142
	Grup içi	34897,784	817	42,715		
	Toplam	35064,989	819			
Lokal	Gruplar arası	50,313	2	25,157	,615	,541
	Grup içi	33431,082	817	40,919		
	Toplam	33481,395	819			
İçsel	Gruplar arası	164,321	2	82,160	2,011	,134
	Grup içi	33375,869	817	40,852		
	Toplam	33540,190	819			
Dışsal	Gruplar arası	13,510	2	6,755	,167	,846
	Grup içi	33000,802	817	40,393		
	Toplam	33014,312	819			

Tablo 17(devam)Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailelerinin Uzun Süre İkamet Ettiği Yere Göre Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Düşünme Stilleri	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Liberal	Gruplararası	52,413	2	26,207		
	Grup içi	31272,732	817	38,278	,685	,505
	Toplam	31325,145	819			
Muhafazakar	Gruplar arası	255,522	2	127,761		
	Grup içi	43982,459	817	53,834	2,373	,094
	Toplam	44237,980	819			

Tablo 17 incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri puanlarının ailenin en uzun süre ikamet ettiği yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir

4.2.8.Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin BulgularAraştırmanın sekizinci problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 18

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Grup	N	X	S.S	t	p
Kadın	541	62,301	11,753	1,0	,318
Erkek	279	61,455	10,928		

Tablo 18 incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacından aldıkları toplam puan düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.2.9.Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 19

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama sı	F	p
Düşünme	Gruplar arası	5	425,551	85,110	,644	,666
İhtiyacı	Grup içi	814	107513,302	132,080		
Ölçeği	Toplam	819	107938,852			

Tablo 19 incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacından aldıkları toplam puan düzeyi ile öğrenim görmekte oldukları bölüm arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.10.Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 20

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Değişkenine Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama sı	F	p	Anlamlı Fark
Düşünme	GruplarA	1146,403	3	382,134	2,92	,033	4>1
İhtiyacı	rası	106792,450	816	130,873	0		
	Grup içi	107938,852	819				
	Toplam						

Tablo 20 incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağına bakmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 1.ve 4. Sınıf düzeyleri arasında fark olduğu ve bu farklılığın 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

4.2.11.Araştırmanın Onbirinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onbirinci alt problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, ortaöğretime öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 21

Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Öğrenim Gördüğü Alana Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans	Kareler	sd	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Düşünme	Gruplar Arası	21,517	2	10,759	,081	,922
İhtiyacı	Grup içi	107917,335	817	132,090		
	Toplam	107938,852	819			

Tablo 21 incelendiğinde eğitim fakóltesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacından aldıkları toplam puan düzeyi ile ortaöğretimde öğrenim görmüş oldukları bölüm arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.12. Araştırmanın Onikinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onikinci alt problemi; “Eğitim fakóltesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, ailelerinin aylık gelirine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 22

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans	Kareler	sd	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Düşünme	Gruplar Arası	585,126	2	292,563	2,227	,109
İhtiyacı	Grup içi	107353,727	817	131,400		
	Toplam	107938,852	819			

Tablo 22 incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacından aldıkları toplam puan düzeyi ile ailelerinin aylık geliri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.13. Araştırmanın Onüçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onüçüncü alt problemi; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı, ailenin en uzun süre ikamet ettikleri yere göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir

Tablo 23

Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Ailelerinin En Uzun Süre İkamet Ettikleri Yere Göre Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı
		Toplamı		Ortalaması			Fark
Düşünme	GruplarArası	842,935	2	421,468	3.215	,041*	İl>Köy
İhtiyacı	Grup içi	107095,917	817	131,084			
	Toplam	107938,852	819				

*P<.05

Tablo 23 incelendiğinde eğitim fakóltesi öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının ailelerinin en uzun süre ikamet ettiği yere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görölmektedir. Farklılığın kaynağına bakmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre köy-kasaba ve il değişkeleri arasında fark olduğu ve bu farklılığın il değişkeninin lehine olduğu görölmüşür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara, bu sonuçların daha önceden yapılmış çalışmaların benzer ve farklı yönlerine ilişkin tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

1.Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencileri en çok yasama, en az ise muhafazakâr düşünme stilini kullanmaktadır. Yasama düşünme stiline sahip bireyler yaratıcılık, planlama, tasarlama ön plandadır ve birey işlerini yaparken kendine özgü yollar kullanmayı tercih eder. Muhafazakar düşünme stilinde ise birey işlerini geleneksel yollarla yapmayı tercih eder. Geleceğin öğretmen adayları olan eğitim fakültesi öğrencilerin yeniliklere açık, yaratıcı düşünen, kendine özgü fikirler üretebilen kişiler olması toplum tarafından istendik bir davranıştır. Bunun tersi olarak geleneksel yolları tercih eden öğretmen toplum tarafından istenmemektedir.

Araştırmanın bulguları Çubukçu (2004), Buluş (2005), Gafoor(2007), Altuntaş (2008), Dinçer(2009), Yıldız(2012), Özdemir (2012),Önkuzu (2013) ve Tüzer (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ebeveynler için çocuklarının gelecekte yaratıcı düşünen, yeniliklere açık bireyler olması istenilen özelliklerdir ve bu özelliklerin kazanılmasında eğitim-öğretim ortamında öğretmenin rolü büyüktür. Bu yüzden bu bulgular geleceğin öğretmenleri için istendik bir özellik göstermektedir.

2.Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve eğitim fakültesi öğrencilerinin tercih ettikleri yasama, yürütme, yargı, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, lokal, içsel, liberal düşünme stilleri ile

düşünme ihtiyacı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre düşünme ihtiyacı yüksek olan bireylerin sırasıyla daha çok yasama, yargı, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, lokal, içsel ve liberal düşünme stillerini tercih ettiklerini söyleyebiliriz. Global, muhafazakâr düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı arttıkça global ve muhafazakar düşünme stillerini tercih etme düzeyi düşmektedir. Global düşünme stiline sahip bireyler detaylara çok takılmayan ve detayları irdelemeyen, resmin bütününe bakan bireyler olduğu için düşünme ihtiyacının düşük olduğu varsayılabilir. Muhafazakar düşünme stiline sahip bireyler alışlagelmiş geleneksel yolları kullanan, fazla düşünmeyi gerektirmeyen durumları tercih eden bireyler olduğu için düşünme ihtiyacının düşük olduğu varsayılabilir. Monarşik, dışsal düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik daha önce başka bir araştırma yapılmamıştır.

3. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş yaşama düşünme stilinde, yürütme düşünme stilinde, hiyerarşik düşünme stilinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılığın kızlar lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yenilikçi, yaratıcı, kendi kararlarını kendi vermek isteyen bireyler olduğu sonucuna varılabilir. Düşünme stillerinin toplumdan bağımsız olmaması hatta kültürden etkilenmesi, ataerkil bir toplum yapısına sahip olmamız, ebeveynler tarafından erkeklerin ve kızların daha farklı şekillerde yetiştirilmeleri cinsiyet farklılıklarını ortaya çıkarmış olabilir. Kültürümüzde kızlar biraz daha geri planda kaldıkları için kendilerini geliştirme, yeniliklerden faydalanma ve özgürlük isteği sebebiyle kararlarını bağımsız olma eğiliminde olabilirler.

Önkuzu(2013)'nin çalışmasında düşünme stilleri ile cinsiyet arasında öğrencilerin yasama, yürütme, monarşik ve hiyerarşik düşünme stilinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.Çubukçu(2004), Balgamiş(2007), Kaya(2009), Balgamiş ve Baloğlu(2010), Bilgiç (2010), Çelik (2011), Tortop, Çalışkan ve Dinçer(2012), Özbaş, Uluçınar ve Sağır(2014) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet ve düşünme stili arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bununla birlikte eldeki araştırma bulguları Gafoor (2007), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008), Kaya (2009) tarafından yapılan cinsiyetin düşünme stilleri üzerinde farklılık yaratmadığına dair çalışma sonuçlarıyla çelişmektedir. Altuntaş(2008) ise aksine erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre monarşik, hiyerarşik ve lokal düşünme stillerini daha çok kullandıklarını tespit etmiştir.

4.Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile okudukları bölüm arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular düşünme stilleri ölçeğinin oligarşik,lokal ve muhafazakâr boyutunda anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan testlerde lokal,oligarşik ve muhafazakâr düşünme stilinde RPD-sınıf öğretmenliği ve RPD-matematik öğretmenliği arasında RPDaleyhinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur.

Sünbül (2004) araştırmasında oligarşik, hiyerarşik, liberal, monarşik düşünme stilleri ile muhafazakar düşünme stili arasında bölümlere göre değişen anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Buluş (2005) yargı, yürütme, monarşik, içsel,global, lokal, ve muhafazakâr düşünme stillerine göre anabilim dalları arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Diğer araştırmasında Buluş (2006) yürütme stilini sosyal bilimler, fen bilimleri ve beden eğitimi öğretmen adaylarının resim öğretmen adaylarına oranla daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Fer (2005a) çalışmasında üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulmuştur; fakat bu farklılaşmada Fizik, Kimya ve Matematik öğretmeni adaylarının eldeki araştırma bulgusuna zıt olarak İngilizce öğretmen adaylarından

daha yüksek yürütme puanları elde ettikleri tespit edilmiştir. Fer (2007) başka bir çalışmada da dil, fen bilimleri, matematik öğretmen adaylarının diğer programlara oranla yürütme stilinde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada farklı anabilim dallarındaki öğrencilerin düşünme stili puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde yalnızca “Global” düşünme stilinde fen bilgisi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında Sınıf Öğretmenliği öğrencileri lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Dinçer (2009) tarafından yapılan araştırmada da düşünme stilleri ile okunulan bölüm arasındaki farklılığın yalnızca “yürütme” stilinde olduğu görülmüştür. Farklılığın İngilizce Öğretmenliği ile Matematik Öğretmenliği arasında İngilizce öğretmenliği bölümü lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

5.Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Elde edilen araştırma bulgusunun aksine; Buluş (2005) araştırmasında düşünme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Buluş (2005) 1.sınıflar ile 4. sınıflar arasında yasama düşünme stilinde 4.sınıflar lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Bununla birlikte yine 1.sınıflar ve 4.sınıflar arasında 1.sınıf lehine dışsal stilde anlamlı bir fark bulmuştur. Buluş (2006) çalışmasında ise içsel, dışsal ve muhafazakâr stilde anlamlı farklılıklar bulmuştur. İçsel düşünme stilinde 4.sınıflar lehine, muhafazakâr düşünme stilinde 1.sınıflar lehine anlamlı sonuçlar çıkmıştır. Dinçer (2009) tarafından yapılan çalışmada yalnızca içsel düşünme stilinde 4.sınıflar lehine anlamlı fark çıkmıştır.

Canpolat(2011) Çalışmasında düşünme stillerine göre 3. sınıf ve 4. Sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre

yenilikçi, yargılayıcı, içe dönük ve kuralsız düşünme stillerinde 3.sınıflar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

6.Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile ortaöğretimde öğrenim görmüş olduğu alan arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Araştırma bulgusunun aksine Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) yapmış oldukları araştırmalarında düşünme stillerinin ortaöğretimde öğrenim görülen alana göre değiştiğini tespit etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre eşit ağırlık ve sayısal bölümler arasında eşit ağırlık öğrencileri lehine global düşünme stilinde anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu araştırmaya benzer olarak Dinçer (2009) de ortaöğretimde öğrenim görülen alan ile düşünme stilleri arasında bir ilişki bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre sözel alan mezunlarının yasama, yargı, hiyerarşik düşünme stillerini; Sayısal alan mezunlarının yasama, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini; Eşit ağırlık alanı mezunlarının yasama, hiyerarşik, yargı ve yürütme; dil alanı mezunu öğrencilerinin de yasama, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

7.Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri puanlarının ailelerinin aylık gelirine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve yasama düşünme stili ile lokal düşünme stilinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda farklılığın aile aylık geliri 500-1000 TL arasında olanlarla 2000 TL ve fazlası olan gruplar arasında, 2000TL ve fazlası olan gruplar lehine çıkmıştır.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) çalışmalarında düşünme stillerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Araştırmaya göre farklılık içsel ve muhafazakâr stil puanlarından kaynaklanmaktadır.

Dinçer (2009) öğretmen adaylarını sosyo ekonomik düzey algıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; öğrencilerin kendilerini sosyo-ekonomik olarak orta ve üst sosyo-ekonomik seviyede algılayanlar ile alt ve üst sosyo-ekonomik seviyede algılayan öğrenciler arasında liberal ve anarşik stiller açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Üst sosyo-ekonomik seviyede algılayan öğrencilerin, diğer seviyede algılayan öğrencilere oranla daha çok liberal ve anarşik düşünme stilini kullandıkları tespit edilmiştir.

8.Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri puanlarının ailenin uzun süre ikamet etikleri yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde buna benzer başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

9.Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı fark bulunamamıştır. Gülgöz ve Sadowski'nin (1995), Cenkseven ve Akar Vural (2006), Polat(2008), Sorhan(2014), Arpacı(2015) tarafından yapılan araştırmalar da bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Gençdoğan (2001), Demirtaş (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise kadınların erkeklere oranla daha yüksek düşünme ihtiyacı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada cinsiyete göre düşünme ihtiyacı puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum beklentilere uygundur. Bilişsel etkinliklerle ilişkisi olan düşünme ihtiyacının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bu sebeple toplumumuzda özellikle kadınlara bilimsel alanlarda daha fazla imkanlar tanınmalı ve bu alanlara teşvik edilmelidirler. Bu durum toplumumuzun refahı açısından önemlidir(Sorhan,2014).

10.Araştırmanın dokuzuncu alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyinin okudukları bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmış ve anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Sorhan (2014)'ün araştırmasının bulguları da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Gençdoğan (2001) araştırmasında düşünme ihtiyacı ile öğrenim görülen bölüm arasındaki anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu anlamlı farkın Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ve Tarih Öğretmenleri arasında, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik okuyan öğrencilerin lehine olduğunu tespit etmiştir.

Sevinç(2005) çalışmasında ise öğrenim görülen bölümlere göre düşünme ihtiyacı puanı değişmiş olup okul öncesi eğitim bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin düşünme ihtiyacı arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

11.Araştırmanın onuncu alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacının sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda farklılığın 1.ve 4. Sınıf düzeyleri arasında olduğu ve bu farklılığın 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Gençdoğan (2011) tarafından yapılan çalışmada ise 2.sınıf düzeyindeki öğrencilerin, 3.sınıf düzeyindeki öğrencilere kıyasla düşünme ihtiyacı düzeyinin daha düşük düzeyde olduğu, fakat bu çalışmanın örnekleri sınırlı olduğu, 1.ve 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin araştırmaya katılmadığı için bu çalışmadan yola çıkarak sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu söylemek zordur. Bu bulguların aksine Polat (2008) cinsiyet ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

12.Araştırmanın onbirinci alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacının ortaöğretime öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

13.Araştırmanın onikinci alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacının ailelerinin aylık gelirine göre değişip değişmediği incelenmiş ve anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Gençdoğan(2001), Sorhan(2014) araştırmalarında da ekonomik duruma (zayıf - orta - iyi - çok iyi) göre düşünme ihtiyacı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

14.Araştırmanın onüçüncü alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme ihtiyacının ailenin en uzun süre ikamet ettikleri yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucuna göre köy-kasaba ve il değişkeleri arasında fark olduğu ve bu farklılığın il değişkeninin lehine olduğu görülmüştür

Gençdoğan(2001), araştırmasında uzun süre yaşanan yerler (il-ilçe-köy) açısından düşünme ihtiyacı ölçeği puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Bireyler arasında uzun süre ilde veya ilçede yaşayanlar düşünme ihtiyacı açısından farklılık göstermemiştir, ama uzun süre ilde yaşayan bireylerin uzun süre köyde yaşayan bireylere göre düşünme ihtiyacının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.Benzer olarak da uzun süre ilçede yaşayanların yine uzun süre köyde yaşayanlara oranla düşünme ihtiyacının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.2.Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin tüm düşünme stillerini kullanım oranlarının yüksek düzeyde olmasının yanında, katılımcılar tarafından en çok tercih edilen düşünme stillerinin yaratıcılığın ön planda olduğu yasama düşünme stilleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanacak eğitimde mümkün olabildiğince daha etkili olarak görülen yaratıcı temelli stillerin kullanım olanağı tanınması ve bu stillerin desteklenmesi gerekmektedir.

Çalışmada düşünme stilleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, düşünme ihtiyacı açısından bakıldığında 1.sınıf ve 4.sınıf düzeyindeki eğitim fakültesi öğrencileri arasında 4.sınıflar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç eğitim fakültesinde uygulanan eğitim-öğretimin öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyini yükselten bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğrencilere düşünme ihtiyacı konusunda farkındalık yaşatacak ve düşünme ihtiyacı düzeyini artıracak programlar ve etkinlikler uygulanabilir.

Çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre düşünme stillerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alınan eğitimin insanların dünyayı algılamalarında ve değerlendirmelerinde bir farklılık yaratacağı düşünülmektedir. Bu sebeple eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik düşünme stilleri konusunda farkındalık yaratacak programlar düzenlenebilir. Özellikle RPD lisans programında öğrenim gören öğrencilere psikolojik danışmaya ilişkin kuramsal ve uygulamalı derslerde düşünme stillerine yönelik eğitim verilebilir. RPD öğrencilerinin, eğitim sürecindeki psikolojik danışma deneyimlerinde, düşünme stillerini ve bu stillerin psikolojik danışma ilişkisini nasıl etkilediğini fark etmelerini sağlayacak yaşantılar sunulması faydalı görülmektedir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu alışma Gaziantep ili Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile sınırlıdır. Benzer araştırma farklı fakültelerde ve farklı şehirlerdeki üniversite öğrencilerinin de bulunduğu örneklem üzerinde yapılabilir.

Türkçeye uyarlanan DİÖ'nün geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır, fakat yine de yapılan tüm uyarlamalarda kültürün etkisi görölmüştür. Türkiye'de de öğretmenlerin düşünme ihtiyacını belirlemeye yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinde Türk kültürüne uygun düşünme ihtiyacı ölçeğine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmada kullanılan DSÖ, yetişkin bireyler için hazırlanmış olup, bu ölçek yapılan değerlendirmeler sonucunda geliştirilmelidir. İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin düşünme stillerini ölçmeye yönelik farklı değişkenler dikkate alınarak kapsamlı çalışmalarla öğrencilerin düşünsel gelişimlerine bağlı olarak kullandıkları düşünme stilleri incelenebilir.

Türkiye'de Düşünme ihtiyacına yönelik bu zamana kadar yapılmış sadece 5beş tane tez çalışması bulunmaktadır. Düşünme ihtiyacının eğitim için önemi göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmaların yetersiz olduğu düşünölmektedir. Bu nedenle düşünme ihtiyacını etkileyen etmenlerin belirlenmesine dönük daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Agcayazı Altuntas, E.(2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, ss. 61-70.
- Akboy, R., Argun, Y. ve İkiz, E.,(2003). RPD Lisans ve Lisansüstü Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Düşünme Stilleri ve Benlik Saygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *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, ss. 509-527.
- Ariol, Ş. (2009). *Matematik Öğretmen Adaylarının Bütüncül (Holistik) Ve Analitik Düşünme Stillерinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss. 4.
- Arpacı, D. (2015). *An Investigation On The Relationship Between Prospective Teachers' Early Teacher Identity And Their Need For Cognition*.Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, ss.35.
- Bailey, J. R. (1997). Need for cognition and response mode in the active construction of an information domain. *Journal of Economic Psycholog.* 118, ss. 95–85.
- Balgalmıs, E. (2007). *Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Basa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi OsmanPasa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, ss. 7-19.

- Balgamış,E. ve Baloğlu,E., (2010).Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Açısından Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38,ss.1-10.
- Berzonsky, M. D., & Sullivan, C. (1992). Social-cognitive aspects of identity style: Need for cognition, experiential openness, and introspection. *Journal of Adolescent Research*, 7, 140-155.
- Bilgiç E 2010.*İlköğretim Okulunda Görevli Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Düşünme Stillерinin Karşılaştırılması*(Adana İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi,Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bornstein, B. H. (2004). The impact of different types of expert scientific testimony on mock jurors' liability verdicts.*Psychology, Crime & Law*, 10, 429-446.
- Buluş, M. (2000). *Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Buluş, M(2005). Düşünme stilleri ölçeği'nin güvenilirliği ve geçerliği, akademik başarı ve öğretmen adayları özellikleri.*Ege Eğitim Dergisi*, 1(6). 1-24.
- Cacioppo, J. T. & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1): 116- 131.
- Cacioppo, J. T., Petty G. G. ve Kao C. F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assesment*, 48: 306–307.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A. ve Jarvis, B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119(2): 197-253.

- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Morris, K. J. (1983). Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 805-818.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Kao, C. F., & Rodriguez, R. (1986). Central and peripheral routes to persuasion: An individual differences perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1032-1043.
- Cano-Garcia ve Hughes (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology, 20* (4): 413-430.
- Canpolat, N.(2011).*Matematik Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, ss. 4.
- Cenkseven, F. Ve Akar, V. R. (2006), Ergenlerin düşünme gereksinimine cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması, *Eurasian Journal of Educational Research, 25*: 45–53.
- Coutinho, S. A., & Woolery, L. M. (2004).The need for cognition and life satisfaction among college students. *College Student Journal, 38*, 203-206.
- Çelik, D. (2016), *11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya, ss. 6-9.
- Demirci, S. (1998). *Düşünme İhtiyacı Ölçeği Psikometrik Özellikleri: Düşünme İhtiyacı, Kontrol Odağı İnancı ve Öğrenilmiş Güçlük İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demirtaş, H. (2012). Cinsiyet, cinsiyet rolü yönelimi ve düşünme ihtiyacı. *Türk Psikoloji Yazıları*.15(29): 1-10.
- Dinçer, B. (2009) .*Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menders Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, ss. 22.
- Dinçer, B. (2009). *Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, ss. 36-37.
- Duman,A., Çelik, Ö (2011). İlköğretim öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 10(2): 785-797.
- Durmuş, E. (2013) .Cinsel taciz: Üniversite öğrencilerinin algı ve tepkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14, 1(14): 15-30
- Duru, E. (2004).Düşünme stilleri: kavramsal ve kuramsal çerçeve, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23(14): 171-186.
- Emir, S. (2011). Düşünme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 77-9.
- Evans, C., Kirby, J. ve Fabrigar, L. (2003). Approaches to learning, need for cognition and strategic flexibility among university students. *British Journal of Educational Psychology*, 73: 507–528.
- Fer, S. (2005a). Aday Öğretmenlerin Düşünme Stilleri Nedir?,*XIV: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özet Kitabı*. c.1., Denizli.
- Fer, S. (2005b). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (1): 31-67.
- Fiske, S. T. ve Taylor S. E. (1991). *Social Cognition*. Newyork, Mc Graw-Hil.

- Gafoor, A. K. (2007). Does Present Education Favour Executive and External Styles of Thinking at the Expense of Achievement In Science?. Paper Presented in International Conference On Educational Research In Era of Globalization, November, 28-30, Periyar University, Salem, India.
- Gauthier, K. J., Christopher, A. N., Walter, M. I., Mourad, R., & Marek, P. (2006). Religiosity, religious doubt, and the need for cognition: Their interactive relationship with life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 7, 139-154.
- Gençdoğan, B. (2001). Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25: 227-234.
- Gülgöz, S. ve Sadowski, C. J. (1995). Düşünme ihtiyacı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Dergisi*, 12: 3-8.
- Gülgöz, S. & Sadowski, C. J. (1995). Düşünme ihtiyacı ölçeğinin 5 Türkçe uyarlaması ve öğrenci başarı göstergeleri ile korelasyonu, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35): 15-24.
- Hill, B.D., Foster, J.D., Elliott, E.M., Shelton, J.T., McCain, J., Gouvier, D. (2013). Need for cognition is related to higher general intelligence, fluid intelligence, and crystallized intelligence, but not working memory. *Journal of Research in Personality*, 47: 22-25.
- Karabulut, E. (2014). *Psikolojik Danışman Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, ss. 54-62.
- Karabulut, E. (2014). *Psikolojik Danışman Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, ss. 54.

- Karakale, S.(2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 164(37): 243.
- Karasar,N.(2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.(10.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete Ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirci Düşünme Ve Öğretimi*. Kazancı Hukuk Yayınları, Ankara.
- Lam, P. Y. N. (2000). *The Usefulness of Thinking Styles In Reflecting How Individuals Think and Explaining School Performance*, MA Thesis, Hong Kong University, China.
- Lassiter, G. D., Briggs, M. A., & Slaw, R. D. (1991). Need for cognition, causal processing, and memory for behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 694-69.
- Leary, M. R., Sheppard, J. A., McNeil, M. S., Jenkins, T. B., & Barnes, B. D. (1986). Objectivism in information utilization: Theory and measurement. *Journal of Personality Assessment*, 50, 32-43.
- Levin, I. P., Huneke, M. E., & Jasper, J. D. (2000). Information processing at successive stages of decision making: Need for cognition and inclusion-exclusion effects. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82, 171-193.
- Mert, S.(2003). *Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Oflar, Y. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, ss.12-23.
- Olson, K., Camp, C., & Fuller, D. (1984). Curiosity and need for cognition. *Psychological Reports, 54*, 71-74.
- Osberg, T. (1987). The convergent and discriminant validity of Need for Cognition Scale. *Journal of Personality Assessment, 51*, 441-450.
- Örsel, S. (2001). *Düşünme İhtiyacı ve Bedensel Algısına İlişkin Özgüven*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbaş N., Uluçınar S.Ş. (2014). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 305-321.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Yayınları, Ankara, ss.139
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Yayınları, Ankara, ss.139
- Park, S.K, Park K. H. ve Choe H. S. (2005) .The Relationship Between Thinking Styles And Scientific Giftedness in Korea. *The Journal of Secondary Gifted Education, 16* (2/3): 87-97.
- Petty, R. E., Briñol, P., Loersch, C., & McCaslin, M. J. (2009). The need for cognition. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior*.
- Polat, R. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri Ve Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, ss.21-28. New York: Guilford Press.

- Sadowski,J. (1996). Elaborative Processing Mediates the Relationship Between need for cognition and academic Performance. *The Journal of Psychology* , 130(3): 303–307.
- Sadowski, C. J., & Gulgoz, S. (1992). Association of need for cognition and course performance.*Perceptual and Motor Skills*, 74, 498.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal araştırmalar Dergisi*,1(5), 732-75.
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin görevi: düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1): 209-216.
- Sevinç, M. (2005, 28-30 Eylül). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Düşünme İhtiyacı. 14.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sorhan,G.(2014). *Üniversite Öğrencilerinin Düşünme İhtiyaçlarının Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Doyumuna Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Ankara.
- Sorrentino, R. M., Short, J. C., & Raynor, J. O. (1984). Uncertainty orientation: Implications for affective and cognitive views of achievement behaviour. *J. Pers Soc. Psychol.*, 46, 189-206.
- Stenberg, R.J. ve Grigorenko, E.L.(1993).Thinking styles and gifted.*Roepert Review*, 16(2) : 122-130.
- Sternberg, R.J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3): 36-40.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. F. (2005) . Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction. *Theory into Practice*, 44 (3): 245-253.

- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge University Press, New York.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roepers Review*, 16: 122–130.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in school. *European Journal For High Ability*, 6(2): 1-18.
- Sternberg, R. J. and Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style. *American Psychologist*, 52: 700-712.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge University Press: New York.
- Subaşı, D. (2010). *Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stilllerinin Coğrafya Dersi Akademik Başarılarına Etkileri*(12.Sınıf). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss.158-159.
- Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 132(29): 25-42.
- Stayman, D. M., & Kardes, F. R. (1992). Spontaneous inference processes in advertising: Effect of need for cognition and self-monitoring on inference generation and utilization. *Journal of Consumer Psychology*, 1, 125-142.
- Tidwell, P. S., Sadowski C. J. ve Pate L. M. (2000). relationships between need for cognition, knowledge and verbal ability. *Journal of Psychology*, 134: 4–38.
- Tok, E. (2010). Okul öncesi 1. sınıf öğretmen adaylarının düşünme ihtiyaçları ve düşünme ihtiyacına yönelik görüşleri (Pamukkale Üniversitesi örneği). *Uluslararası insan bilimleri dergisi*. 7(2) :47.
- Tosun, Ü. ve Karadağ, E. (2008). Yapılandırmacı düşünme envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanması, dil geçerliği ve psikometrik incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (1): 225-264.
- Tolentino, E., Curry, L., & Leak, G. (1990). Further validation of the short form of the need for cognition scale. *Psychological Reports*, 66, 321-322.

- Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>, 03.05.2011
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. 10. Baskı, Ankara.
- Venkatraman, M.,P., & Price, L. L. (1990). Differentiating between cognitive and sensory innovativeness.*Journal of Business Research*, 20, 293-315.
- Venkatraman, M. P., Marlino, D., Kardes, F. R., & Sklar, K. B. (1990).Effects of individual difference variables on response to factual and evaluative ads.*Advances in ConsumerResearch*, 17, 761-765.
- Verma, S. (2001). A study of thinking styles of tertiary students. *Psycho Lingua*, 31: 15-19.
- Yıldırım, N. (2016). *İlköğretim Matematik Ve Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterliği İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zhang, L. F. and Sachs, J. (1997) .Assessing thinking styles in the theory of mental self-government: A Hong Kong validity study. *Psychological Reports*, 81: 915-928.
- Zhang, L. F. ve Sternberg, R. J. (1998). Thinking styles, abilities and academic achievement among Hong Hong University Students. *Educational Research Journal*, 13(1): 41-62.
- Zhang, L. F. (1999) . *Further cross-culture validation of The theory of the mental self-government. Journal of Psychology*, 133(2): 165-181.
- Zhang, L. (2000a). Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire, *Personal and Individual Diffences*, 29: 841-856.
- Zhang, L. F. (2000) .Are thinking styles and personality types related. *Educational Psychology*, 20(3): 271-283.

- Zhang, L. F. (2001a). Approaches and thinking styles in teaching. *The Journal Of Psychology*, 135(5): 547-561.
- Zhang, L. F. (2001b). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *The Journal of Psychology*, 135(6): 621-637.
- Zhang, L. F. (2001c) . Do styles of thinking matter among Hong Kong Secondary School Students? *Personality and Individual Differences*, 31(3): 289-301.
- Zhang, L. F. (2002) .Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22(3): 331-348.
- Zhang, L. F. (2003).Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6): 517-544.
- Zhang, L. F. (2004) . Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. *The Journal OfPsychology*, 138: 351–370.
- Zhang, L. F. (2005) “Validating the theory of mental self-government in a non academic setting”, *Personality and Individual Differences*, 38(8): 1915-1925.
- Yıldızlar, M. (2010). Farklı kültürlerden gelen öğretmen adaylarının düşünme stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.39: 383-393.

EKLER

EK :1-KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci,

Gaziantep Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin düşünme ihtiyaçları ve düşünme stillerinin incelendiği bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanan bu formlara objektif cevaplar vermeniz beklenmektedir. Çalışmaya verdiğiniz katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Psk.Dan.Nesrin UYANIK

Gaziantep Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü

RPD Yüksek Lisans Öğrencisi

(Tez Danışmanı: Yar.Doç.Erhan TUNÇ)

1)Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

2)Öğrenim görmekte olduğunuz bölüm :

- () RPD
 () Sınıf Öğretmenliği
 () Matematik Öğretmenliği
 () Türkçe Öğretmenliği
 () İngilizce Öğretmenliği
 () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

3) Sınıf düzeyiniz:

- () 1.Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf

4)Ortaöğretimde (Lise) öğrenim gördüğünüz alan:

- () Sözel () Eşit Ağırlık () Sayısal () Yabancı Dil () Diğer

5) Ailenizin aylık gelir miktarını belirtiniz:

- () 500 TL -1000TL () 1000 TL -2000 TL () 2000 TL ve fazlası

6) Ailenizin en uzun süre ikamet ettiği yer:() Köy-kasaba () İlçe () İl

EK: 2 - DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ifadeler, insanların düşünme stillerini ölçmeye yönelik ifadelerdir. Yapmanız gereken, aşağıdaki ifadelerin sizin eğiliminize ne derece uyduğunu belirtmenizdir. Lütfen her ifadeye ilişkin görüşünüzü, ifadenin karşısındaki 7’li derecelendirmeye göre size uygun düşen sayıyı işaretleyerek (X) belirtiniz.

1. Hiç Uygun Değil
2. Çok Uygun Değil
3. Biraz uygun
4. Oldukça Uygun
5. Uygun
6. Çok Uygun
7. 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 başlamakten 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 bir şeyler yapmanın doğru yolunu kararlaştırmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Birbiriyle çelişen bakış açıları veya fikirleri kontrol etmekten ve değerlendirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Farklı bakış açıları ve fikirleri çalışabileceğim ve değerlendirebileceğim projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Bir karar verirken, karşıt (çelişen) bakış açıları karşılaştırmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Bir şeyleri yapmanın farklı yollarını karşılaştırabileceğim ve değerlendirebileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
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	1	2	3	4	5	6	7

	sırasına göre organize etmekten hoşlanırım.							
23.	Zorluklarla uğraşırken her birinin ne kadar önemli olduğunu ve onlarla başetme 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	7
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 dahil 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	1	2	3	4	5	6	7

	ne olursa olsun yapabildiğim kadarını yapmaya çalışırım.							
35.	Bir işe başladığımda en uygunsuz olanı dahil, 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	1	2	3	4	5	6	7

	düşüncelerimi kullanmaktan hoşlanırım.							
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
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: 3 - DÜŞÜNME İHTİYACI ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ifadeler, insanların düşünme ve bilme eğilimleri ile bundan hoşlanma düzeylerini yansıtmaktadır. Yapmanız gereken, aşağıdaki ifadelerin sizin eğiliminize ne derece uyduğunu belirtmenizdir. Lütfen her ifadeye ilişkin görüşünüzü, ifadenin karşısındaki 5'li derecelendirmeye göre size uygun düşen sayıyı işaretleyerek (X) belirtiniz.

1. Hiç Uygun Değil

2. Uygun Değil

3. Kararsızım (Ne uygun ne uygun değil)

4. Uygun

5. Çok Uygun

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Karmaşık problemleri basit problemlere yeğlerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Çok düşünmemi gerektiren bir işin sorumluluğunu almak hoşuma gider. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Düşünmek benim için bir eğlence biçimi değildir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Düşünme yeteneğimi zorlayacak bir şey yapmaktansa, az düşünmemi gerektirecek şeyleri yapmayı tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Bir mesel e hakkında derin düşünme mi gerektirecek durumları önceden sezip, onlardan uzak durmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Bir sorunu kafamda uzun süre yoğun bir biçimde tartışmak hoşuma gider. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Sadece koşulların gerektirdiği kadar derin düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Uzun süreli işlere kafa yormaktansa; küçük, günlük meseleler hakkında düşünmeyi tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Nasıl yapıldığını öğrendikten sonra fazla düşünmeyi gerektirmeyecek işleri tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. İşimde, düşünme yeteneğime güvenerek yükselme fikri bana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

çekici gelir.

11. Sorunlara yeni çözümler bulmayı gerektiren işler bana zevk verir. 1 2 3 4 5
12. Yeni düşünce biçimleri öğrenmek bana pek heyecan vermez. 1 2 3 4 5
13. Yaşamımın, çözmeme gereken bulmacalar ile dolu olmasını yeğlerim. 1 2 3 4 5
14. Soyut düşünme eylemi bana çekici gelir. 1 2 3 4 5
15. Orta önemde, fazla düşünmemi gerektirmeyen bir işi yapmaktansa; fazla düşünmemi gerektiren, zor ve önemli bir işi yapmayı tercih ederim. 1 2 3 4 5
16. Çok zihinsel çaba gerektiren bir işi tamamladığımda; başarmaktan doğan bir tatminden ziyade, bitirip kurtulmuş olmanın verdiği rahatlama duygusunu hissederim. 1 2 3 4 5
17. Bence bir nesnenin, kendisinden beklenen işi görmesi önemlidir; işi neden ve nasıl gördüğü ilgimi çekmez. 1 2 3 4 5
18. Kişisel olarak beni etkilemesi söz konusu olmasa bile, birçok değişik konuda düşünürüm. 1 2 3 4 5

ÖZGEÇMİŞ

Nesrin UYANIK 1989 yılında Adana/Kozan’da doğdu. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik bölümünden 2011 yılında mezun oldu. Yüksek lisans derecesini 2017 yılında “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme İhtiyacı ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu tezi ile Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı’ndan aldı. Nesrin SAĞLAM orta derecede İngilizce bilmektedir. 2012 tarihinden itibaren MEB’da rehber Öğretmen olarak görev yapmaktadır.2012-2014 tarihleri arasında Gaziantep’te,2015 tarihinden itibaren Mersin’de çalışmaktadır, şu anda 23 Nisan İlkokulu’nda görev yapmaktadır.

VITAE

Nesrin UYANIK was born in Adana/Kozan in 1989. She graduated from the Department of Psychological Counseling and Guidance, Faculty of Education and Sciences at Gazi University in 2011. She holds her Master’s of Art degree “An Investigation On The Relationship Between Education Faculty Students’ Thinking Styles And Their Need For Cognition” in the Department of Psychological Counseling and Guidance at Gaziantep University Education Sciences in 2017. She knows English in medium degree. She has been working as a psychological counselor since 2012.