



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**ZİHİNSEL ÖZYÖNETİM KURAMI BAĞLAMINDA OKUL
YÖNETİCİLERİNİN DÜŞÜNME STİLLERİ**

İsrafil ÖNCEL

Yüksek Lisans Tezi

Van,2019

ZİHİNSEL ÖZYÖNETİM KURAMI BAĞLAMINDA OKUL
YÖNETİCİLERİN DÜŞÜNME STİLLERİ

İsrafil ÖNCEL

Danışman

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

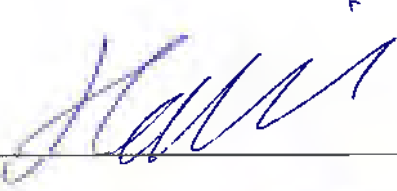
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

KABUL VE ONAY

İsrafil ÖNCEL tarafından hazırlanan “Zihinsel Özyönetim Kuramı Bağlamında Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri” başlıklı bu çalışma, 21/03/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Halil IŞIK (Başkan)



Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Rezzan UÇAR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

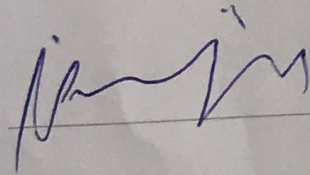
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

21/03/2019



İsrail ÖNCEL

ÖNSÖZ

Bu çalışma süresince çalışmaktan mutluluk duyduğum kıymetli danışmanım Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU hocama teşekkürlerimi sunarım. Bu vesileyle tüm hocalarıma teşekkürlerimi borç bilirim. Son olarak, bu tez, evrende sonbahar mevsiminin yaşandığı herhangi bir göl kenarında içilen, iki bardak siyah çay içimlik zaman dilimine ithaf edilmiştir.



ÖZET

ÖNCEL, İsrafil. *Zihinsel Özyönetim Kuramı Bağlamında Okul Yöneticilerin Düşünme Stilleri*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2019.

Bu çalışmada anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin düşünme stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede kamu okullarındaki yöneticilerin düşünme stilleri unvan, okul türü, çalışma süresi, cinsiyet, kıdem ve atanma şekillerine bakılmıştır. Çalışmanın yönteminde tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada verilerin toplanması Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı çerçevesinde geliştirilmiş olan “Düşünme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların cinsiyetlerine göre, düşünme stili tercihlerinin muhafazakârlık boyutunda farklılaştığı, farklılığın da erkekler yönünde olduğu görülmüştür. Buradan da okul yöneticilerinin cinsiyetlerinin onların düşünme stillerinin yönetim eğilimleri alanındaki tercihleri üzerinde etkili olduğunu, erkek yöneticilerin muhafazakârlık konusundaki eğilimlerinin kadın yöneticilerde göre daha yoğun olduğu, görev ünvanlarına (statülerine) göre düşünme stili tercihlerinin yürütme, monarşik, anarşik ve muhafazakâr boyutlarında farklılaştığı, farklılığın da yürütme ve anarşik boyutlarında okul müdürleri, monarşik ve muhafazakâr boyutlarında ise müdür yardımcıları lehine olduğunu görülmüştür.

Bu bulgudan hareketle, okul müdürleri ile müdür yardımcılarının yürütme, monarşi, anarşi ve muhafazakârlık boyutlarında benzer, diğer boyutlarda ise farklı tercihlerde buldukları söylenebilir. Çalıştıkları okulun türüne göre okul yöneticileri düşünme stili ölçeğinin alt ölçeklerinden en yüksek puan ortalamalarını yasama, yargı, monarşi, hiyerarşi, oligarşi, global, içsel, dışsal ve liberal boyutlarında okul öncesi yöneticileri; yürütme, anarşi ve lokal boyutlarında lise yöneticileri, muhafazakâr boyutunda ise ortaokul yöneticileri elde etmişlerdir. Mesleki deneyim sürelerine göre katılımcıların düşünme stili tercihlerinin mesleki deneyim sürelerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre yöneticilerin düşünme stili tercihlerinin farklılaşma düzeyleri görev süresinin 5 yıl ve daha uzun süredir aynı okulda çalışan yöneticiler lehinedir. Atanma konusunda, sınav kazanarak atanan ya da doğrudan görevlendirmesi yapılan okul yöneticilerin, düşünme stillerinin atanma biçimlerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Bu bulguya göre okul

yöneticilerinin atanma biçimi onların düşünme stili tercihleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan okul öncesinden liseye kadar olan eğitim kurumlarının yöneticilerinin Düşünme stillerinin kimi boyutlarda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okul, yönetici, düşünme stilleri.



ABSTRACT

ÖNCEL, İbrahim. Thinking Styles of School Administrators in the Context of Mental Self Government Theory, Post Graduate Department of Education Management, Van, 2019.

In this study, it is aimed to determine the thinking styles of school administrators working in pre-school, primary school, secondary schools and high schools. In this context, the thinking styles of the managers in public schools were examined according to the title, type of school, working time, gender, seniority and appointment. General survey model was used in the study. Thinking Styles Scale which was developed within the framework of Mental Self-Management Theory was used in the study. According to the results of the analyzes, it was observed that the preferences of the thinking style differed in the conservativeness dimension according to their gender and the difference was in the direction of the males. From here, the genders of the school administrators' influence their thinking styles in the field of management trends preferences, the male administrators' tendency towards conservatism is more intense than the women managers, according to the titles (statute) , their thinking styles differed in the dimensions of executive, monarchical, anarchic and conservative, while the difference was on behalf of school principals in executive and anarchic dimensions and in monarchical and conservative dimension for vice principals has been observed.

Based on this finding, it can be said that school principals and vice principals have similar preferences in terms of execution, monarchy, anarchy and conservatism dimensions, and different preferences in other dimensions. According to the type of school they work, preschool principals have the highest mean scores from the subscales of the thinking style scale in legislative, judicial, monarchic, hierarchical, oligarchic, global, internal, exterior and liberal sub-dimensions high school principals in executive, anarchic, and local sub-dimensions, and middle school principals in conservative sub-dimension. It was observed that the participants' thinking style preferences did not differ according to their professional experience. The differentiating levels of the managers' thinking style preferences according to their tenure in the school they work in favor of the managers working in the same school for 5 years or longer. It was observed that the

thinking styles of school administrators, who were appointed by passing the exam or assigned directly were not differentiated according to the way they were assigned respecting to the appointment. According to this finding, the way in which school administrators were assigned was not effective on their thinking style preferences. It was concluded that the thinking styles of the administrators of the educational institutions from pre-school to high school vary in some dimensions.

Keywords

School, administrators, thinking styles.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar ÇİZELGESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1.BÖLÜM:GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	2
1.3. Önem	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Tanımlar	4
2. BÖLÜM: LİTERATÜR TARAMASI	5
2.1. Düşünme ve Düşünme Türleri	5
2.1.1. Eleştirel Düşünme	7
2.1.2. Tümevarım Düşünme	7
2.1.3. Analogik Düşünme.....	8
2.1.4. Analitik Düşünme	8
2.1.5. Tümdengelim Düşünme	9
2.1.6. Sistemli Düşünme	9
2.1.7. Yaratıcı Düşünme.....	9
2.1.8. Yansıtıcı Düşünme	10
2.1.9. Üst Düzey Düşünme.....	10
2.1.10. Altı Şapkalı Düşünme	11
2.2. Zihinsel Özyönetim Kuramı.....	11
2.2.1. Zihinsel Stil Kavramı	12
2.2.2. Zihinsel Özyönetim Kuramı Gerekliliği	13

2.3. Düşünme Stilleri ve Stil Kavramı	14
2.4. Düşünme Stilleri Boyutları ve Alt Boyutları	18
2.4.1. İşlevler Boyutu	19
2.4.2. Biçimler Boyutu	20
2.4.3. Düzeyler Boyutu	21
2.4.4. Kapsam Boyutu	22
2.4.5. Eğilimler Boyutu	22
2.5. Düşünme Stilleri İlkeleri	23
2.6. Eğitim Yöneticisi ve Düşünme Stilleri İlişkisi	24
3.BÖLÜM: YÖNTEM.....	29
3.1.Araştırmanın Modeli	29
3.2. Evren ve Örneklem	29
3.3.Veri Toplama Aracı	30
3.4 Verilerin Analizi.....	31
4.BÖLÜM:BULGULAR VE YORUM.....	44
4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular.....	44
4.2. Okul Yöneticilerinin Düşünme Stillere İlişkin Bulgular.....	46
4.3. Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Kişisel Özelliklere Göre Ne Düzeyde Farklılaştığına İlişkin Analizler.....	48
4.3.1. Cinsiyet – Düşünme Stilleri	49
4.3.2. Statü – Düşünme Stilleri	51
4.3.3. Okul Türü – Düşünme Stilleri.....	53
4.3.4. Mesleki Deneyim Süresi – Düşünme Stilleri	58
4.3.5. Okuldaki Görev Süresi – Düşünme Stilleri.....	61
4.3.6. Eğitim Düzeyi – Düşünme Stilleri	63
4.3.7. Atanma Biçimi – Düşünme Stilleri	65
5.BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA.....	79
EKLER	86

TABLOLAR ÇİZELGESİ

Tablo 1. Örneklemin İlçelere Göre Dağılımı	30
Tablo 2. Sosyalleşme ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Normallik Dağılımı Sonuçları.....	32
Tablo 3. Düşünme Stilleri Ölçeği Alt Ölçekleri Normallik Dağılımı Sonuçları.....	34
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri ve Araştırmanın Değişkenleri.....	42
Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı.....	44
Tablo 6. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı.....	46
Tablo 7. Cinsiyetlerine Göre Katılımcıların Düşünme stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar.....	49
Tablo 8. Statülerine Göre Katılımcıların Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar.....	51
Tablo 9. Katılımcıların Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı	54
Tablo 10. Çalıştıkları Okul Türüne Göre Katılımcıların Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar	55
Tablo 11. Çalıştıkları Okul Türüne Göre Katılımcıların Monarşi Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkların Kaynakları	57
Tablo 12. Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Katılımcıların Düşünme stilleri Ölçeğinin Alt boyutlarına dair fikirleri bağlamındaki Farklar	59
Tablo 13. Okuldaki Görev Sürelerine Göre Katılımcıların Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Dair Fikirleri Arasındaki Farklar	61
Tablo 14. Eğitim Düzeylerine Göre Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar	63
Tablo 15. Atanma Biçimlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerine Dair Fikirleri Bağlamındaki Farklar	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yasama Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi.....	35
Şekil 2. Yürütme Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi	36
Şekil 3. Yargı Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi	36
Şekil 4. Monarşik Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi	37
Şekil 5. Hiyerarşik Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi.....	37
Şekil 6. Oligarşik Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi.....	38
Şekil 7. Anarşik Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi.....	38
Şekil 8. Global Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi	39
Şekil 9. Lokal Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi	39
Şekil 10. İçsel Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi.....	40
Şekil 11. Dışsal Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi	40
Şekil 12. Liberal Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi.....	41
Şekil 13. Muhafazakâr Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi	41
Şekil 14. Monarşi Boyutundaki Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Plot Eğrisi.....	58

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer alacaktır. Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin düşünme stillerinin neler olduğu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.Problem

Son yıllarda eğitim örgütlerinde bireysel farklılık değişkeni olarak, düşünme stillerine ilişkin çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak öğrenci, öğretmen ve kısmen de yöneticilerin düşünme stilleri ile ilgili kaynaklar bulmak her ne kadar mümkünse de ülkemizde konuya dair henüz yeterince araştırmanın yapılmadığı göze çarpmaktadır. Duru (2004) yurtdışında düşünme stillerin ne olduğu, eğitim örgütlerinde neden önemli olduğuna dair çok fazla araştırma, teori ve model olmasına karşın, ülkemizde yeterli düzeyde yapılmış ve geliştirilmiş kavramsal çalışmanın bulunmadığını belirtmiştir. Burada yurtdışında yapılmış olan her çalışmanın ülkemizde de aynı önemi görmesi gerektiğinden ziyade, ülkemiz de bu konuya dair çalışma yapmış ve alanlarında uzman olan araştırmacıların (Fer 2005, Sevinç 2008, Çubukçu 2004) konuya gerekli önemin verilememesinin örgütler açısından önemli olacağını vurgulamaları da göz önünde bulundurulmuştur.

Eğitim kurumları bir toplumun değişim ve dönüşümünde rol oynayan temel unsurlardan birisidir. Toplumsal değişim ve dönüşümde büyük bir etkililiğe sahip olan eğitim kurumlarındaki yöneticiler ise bu faktörün işlevlerini istenilen şekilde yerine getirmede aktör rolü oynamaktadır. Yöneticilerin kendilerinden beklenenleri yerine getirirken yapmaları gerekenler, daha önceden hazırlanmış belli kurallar dahilinde (Meb, 2013) ortaya konulmuş ve konjonktürel olarak güncellenmektedir.

Kendilerinden beklenen “aktör” olmak eylemi ise, daha önceden belirlenen bu kuralların kendilerine izin verdiği ölçüde, bireysel olarak ortaya koydukları

performanslarının bütünü olarak tanımlanabilir. Nitekim bu performansları, yönettikleri kurumun başarı ya da başarısızlığını belirleyecek etmenleri oluşturmaktadır. Şişman (2002), yöneticilerin okul başarısında ve öğrenmenin gerçekleşmesinde öncelikli sorumluluğu olan kişiler olduğunu belirtir ve bir anlamda okulun başarısı ya da başarısızlığını yöneticinin başarı ya da başarısızlığını belirttiğini ifade etmiştir.

Bu anlamda kurumlarda yönetici pozisyonunda görev üstlenen bireylerin kendilerini salt bilimsel olmayan verilerle tanımlamalarından ziyade, bilimsel verilere dayalı olarak kişilik özelliklerini (Korkmaz, 2006) tanımlamaları ve bir anlamda kendi kişisel desenlerini oluşturmaları, kurumun işlevselliği ve veriminin artması gibi etmenler açısından önemlidir.

Tıpkı kurumlarda görev yapan diğer bütün personeller gibi yöneticilerde kurum içinde meydana gelen olumlu ve olumsuz durumlar karşısında, kendi kişisel desenlerinde var olan argümanlar doğrultusunda belli reaksiyonlar ortaya koyarlar. Kurumsal bazda meydana gelen bir durumda yöneticinin duruma müdahalesinde ortaya koyacağı düşünce, durumun nasıl sonuçlanacağını genel olarak belirleyen güçlü bir etmendir.

Bundan dolayı kurumlarda karar alma ve uygulamada birinci dereceden sorumlu olan yöneticilerin, düşünme ve düşünme stillerine ilişkin kendilerini ve kurumun diğer personellerini tanımları kurumsal verimlilik ile önemli bir düzeyde ilgili olduğu varsayılmaktadır.

1.2. Amaç

Çalışmanın amacı; kamu anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin düşünme stillerini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Lise yöneticilerin” düşünme stilleri” nelerdir?
 2. Yöneticilerin “düşünme stilleri”;
- a) Yönetici unvanı,
 - b) Okul türüne,
 - c) Okulda çalışılan süre,

- d) Cinsiyetlerine,
- e) Kıdemlerine,
- f) Atanma şekline bağlı olarak istatistiksel açıdan farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Gerek sosyal, gerekse akademik manada ilişki ve başarıyı belirleyici faktörlerin en önemlilerinden birini, bireyin sahip olduğu düşünme tarzı oluşturmaktadır. Düşünme stillerinin betimlenmesi, müdür-öğretmen, müdür-öğrenci, öğretmen-öğrenci, çocuk, yetişkin, işveren-çalışan arasındaki ilişkilerde tarafların birbirlerini daha iyi anlamalarında yarar sağlayabilir. Yaratıcı düşünme, karar alma, problem çözme, değerlendirme ve akıl yürütmeye ilişkin becerilerin etkin olduğu düşünme stillerinin meydana gelmesi ve geliştirilmesi kişinin düşünsel yapısının geliştirilmesi bakımından da oldukça önemlidir (Çubukçu, 2004).

Bireyler birbirlerinden değişik biçimlerde düşünmektedir ve başka kişilerin düşünme yollarını, ne biçimde düşündüklerini çoğu zaman önemsemezler. Bunu görmezden gelmek ve farkında olmamaktan dolayı evli bireyler, ebeveyn ve çocuklar, öğrenci ve eğitimciler, arasında yanlış anlamalar meydana gelebilir. Düşünme ve düşünme stillerinin göz önünde bulundurmamak insanları bu tarz doğru olmayan anlamaları önleyerek başta kendilerini ve etrafındaki diğer bireyleri anlamalarına yardımcı olabilir (Sternberg, 1997: 18-19).

Bu araştırma, kamu okullarında görev yapan yöneticilerinin düşünme stillerinin belirlenmesi üzerine odaklanmıştır. Yöneticilerin genel anlamda düşünme stilleri kavramını özelden ise kendi düşünme stilleri hakkında bilgi sahibi olmasının, kurumsal bağlamda verimliliği olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda kamu okullarında görev yapan yöneticilerin düşünme stili profillerinin ortaya çıkacağı, elde edilecek bulgular ve geliştirilecek önerilerin okullardaki yöneticilerin düşünme stillerinin farkında olmasının örgütsel verimliliğin artmasında rolü olduğunun anlaşılmasına yardımcı olması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. 2017–20118 eğitim öğretim yılında Van Büyükşehir Belediyesi sınırlarındaki kamu anaokul, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin görüşleriyle,
2. Anaokullarında öğrenci mevcutlarının çok olmamasından dolayı müdür yardımcılarının bulunmamasıyla,
3. Kamu anaokul, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin düşünme stili profillerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan veri toplama aracıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okul için gerekli insani, ekonomik, maddi kaynakların temin edilmesinden ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul personellerinin ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir (Şişman, 2002:136).Bu araştırmada okul yöneticisi olarak bir okuldaki müdür, müdür yardımcıları ve müdür yetkili öğretmenler kastedilmektedir.

Problem Çözme Becerisi: Bir amaca erişmekte yüzleşilen güçlükleri yenmek için yaratıcılık ve hayal gücünü kullanma süreci (Saygılı, 2000).

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

2.BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde çalışmanın ana eksenini oluşturan “düşünme stillerine” genelden özele doğru belli başlıklar altında, literatür taraması yapılarak, kavramın açık bir şekilde anlaşılması amaçlanmıştır.

2.1. Düşünme ve Düşünme Türleri

Oldukça soyut olan, düşünme ve düşünme stilleri kavramlarını açıklamak, konuyu bilimsel bir temele oturtmak açısından önem kazanmaktadır. Düşünme bir eylemdir ve bu eylem birey yaşantısında çatı işlevi görmektedir. Belli bir durum, problem ya da olgu karşısında birey belli bir zihinsel süreç geliştirir. Bu süreç sonunda almış olduğu kararları uygulamaya koyar. Birey tarafından belli bir süreç sonunda alınan bu kararlar, onun yaşantısını doğrudan etkiler.

Ünlü Fransız heykeltıraş François Auguste Rodin sanatını icra ederken belli bir düşünme sürecinden sonra ünlü “Düşünen Adam” heykelini ortaya koymuş ve bunu dünya sanatına kazandırmıştır. Gerek bilim gerek sanat alanında düşünme kavramı bir ilgi odağı haline gelmiş ve bu anlamda özellikle bilim alanında birçok çalışma yapılmıştır. Peki, bilimsel anlamda “düşünme” nasıl tanımlanmaktadır?

Klasik anlayışa göre, düşünme zihinsel olayların belli bir türüdür (David, 1969). Descartes (1995) düşünme sözüyle doğrudan doğruya bireyin kendiliğinden görebileceği biçimde meydana gelen tüm şeyler olduğunu belirtmektedir. Nickerson (1987) düşünmeyi sorun çözme, belli bir konu hakkında karar verme, eleştirel bir bakış açısıyla olaylara bakma, mantıksal karşılaştırma ve yaratıcı düşünmeyi kapsadığını ifade etmektedir (Akt; Ellis ve Hunt, 1993). Özden (2005) ise düşünmeyi bireyi diğer canlılardan ayıran, akıl yürütme, gözlem ve tecrübe yoluyla elde edilen bilginin kavramsallaştırma, analiz etme, uygulama ve değerlendirmenin disipline edilmiş şekli olarak tanımlamaktadır. Bunlara ek olarak Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğüne

bakıldığında düşünme, “Bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihin yormak, muhakeme etmek, aklından geçirmek, hayal etmek” olarak tanımlanmıştır.

Düşünme, kişinin en belirgin becerisi, bireyi etrafındaki diğer canlı varlıklardan ayırarak öne çıkan tanımlayıcısıdır. Yaşantımızı benzersiz ve anlamlı hale getiren bilincimizin esas aktivitesi olmasına ek olarak öğrenilebilen, uygulaması yapılabilen ve geliştirilebilen bir yetenektir (MEB, 2007: 12).Bu bağlamda düşünme bireyin hedeflemiş olduğu amaçlara daha etkili bir biçimde ulaşmasını sağlar. (Bono, 2007: 10).

Düşünme; akıl yürütme, sorun çözme, bir meseleyi irdeleme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel olayları içermekte, kavramlar veya olaylar arasında manalı bağlantılar kurmaya ve neticeler çıkarmaya dayanmaktadır. Düşünmeyi başka açılardan ele alan modern psikologların görüşlerine göre düşünme bir problemle başlar, problemin çözümü ise kişi için amaca dönüşür ve bu amaç kişinin düşünmesini yönlendirir. Bu şekilde problemle meydana gelen düşünme bir süreci oluşturur. İnsan beyni üretici yeteneğini kazanabilmek için farklı alanlara uygulanabilen yöntemlere ihtiyaç duyar. Bilimsel düşünmeye dair tutum ve beceriler, bilimsel yöntem süreciyle kazandırılır. Bilimsel yöntem ise problem çözme yöntemiyle aynı anlamda kullanılmaktadır (Kalaycı,2001: 2).

“Düşünme eylemi, bireyin dış dünyasındaki nesne ve olayları semboller haline getirme olarak tanımlanabilir. Buna bağlamda beyin, işaretler üzerinde mana çıkarma, hipotez kurma, hesaplama ve daha sonraki sembolleri üretmek gibi birçok işlem yapar. Daha sonra bu işaretleri tekrar dış dünyadaki meta ve olaylara çevirir. Bu yolla da var olan “gerçek” durumla başarılı bir biçimde başa çıkabilir (Arkonç, 1998: 289)

Birçok farklı bilim insanı tarafından genel hatları ile tanımlanmaya çalışılan düşünme kavramı spesifik olarak kendisi içinde de belli türlere ayrılmıştır. Tezin temel konusu olan düşünme stillerinin daha anlaşılır olmasından dolayı alanyazında geçen bütün düşünme türlerinden ziyade genel olarak kabul görülen temel düşünme türlerine bakmanın daha kapsamlı bir anlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Düşünme, kendisi içinde zihnimizde uygulanan süreçlere ve bu süreçlerde meydana gelen işlemlere göre çeşitli türlere ayrılmaktadır. Bu türleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

2.1.1. Eleştirel Düşünme

Herhangi bir fikri geliştirmek maksadı taşıyan değerlendirme ve inceleme sürecidir. Bilgiler bir değerlendirmeden geçer. İrdeleyen, yorumlayan ve bunların neticesinde karar verme becerilerini içine alan düşünme türüdür. Eleştirel düşünme insanın kendini idare etme, kendini disipline etme, kendini kontrol altında tutma, kendi yanlışlarını fark ederek düzeltme işlemlerini kapsar. (Paul - Elder 2008).

Arkonç (1998:289) Eleştirel düşünme sürecini:

- 1) Sorgulama, kuşku şüphe duyma
- 2) Meselelere çok yönlü ve çok boyutlu bakma
- 3) Farklılıkları mazur görme ve özgür düşünme
- 4) Değişikliğe açık olma
- 5) Hür düşünebilme
- 6) Düşüncelere taraf olmadan bakabilme
- 7) Açık fikirli olma
- 8) Analitik düşünebilme
- 9) İrdeleme
- 10) Detaya inme

şeklinde tanımlamıştır.

2.1.2. Tümevarım Düşünme

Bir parçadan bütüne doğru giden düşünsel işlemleri içermektedir. Genel sonuçlara, zihnin parça parça olgularla ulaşma işlemleridir. (Güneş, 2012) Örnek olarak insan tek başına bir bütündür. Bu bütünün bileşenleri için geçerli olan düşünme, hareket etme, gülme özelliğinden yola çıkarak “bütün insanlar düşünür, konuşur, güler” yargısına varmak bir “tümevarım”dır.

Tümevarım düşünmede birey kavramaya çalıştığı konu ya da durumları genel hatları ile ele almaktan ziyade, bütünün parçalarını belli bir sistematikte ele alır. İlerleme kaydederken, elde edilen parçalar birleştirilerek sonuca varılmaya çalışılır. Karmaşık durumları daha kolay bir şekilde kavramak için tercih edilen bir düşünme türüdür.

2.1.3. Analojik Düşünme

İki alan arasındaki benzerliklerden hareketle kurulan ilişkileri tanımlayan düşünme türüdür (Gagnon 2012, Akt. Güneş 2012). Bu düşünme türünde bilinen bir nosyondan hareketle bilinmeyen öğrenilmeye çalışılırken, zihin özelden özele sonuç çıkarır.

Analoji iki nosyonu açıkça karşılaştırırken metafor ise karşılaştırmayı örtük bir şekilde, yapar. Analojide olduğu gibi iki kavram arasında yüksek benzerlikler veya ilişkiler içermez. Kısaca özetlemeye çalıştığım metafor kavramı ile ilgili başka bir başlık açılabilir. Analoji kurmak bir kavramı/olguyu başka bir kavrama/olguya benzetmek başka bir deyişle aralarında çağrışım kurmak demektir. Yani bilinen bir kavramdan hareketle bilinmeyen bir kavramın öğrenilmesi biçiminde tanımlanır.

Analoji kurma işlemi ise şu şekilde yapılır: Herhangi iki kavram/olgu arasındaki analojik ilişkiden söz edilirken, bu kavramlardan/olgulardan biri için kaynak/temel diğeri için ise hedef/analog terimleri kullanılmaktadır. Bu süreçte hedefe (yani anlatılmak istenen) bilinen bir kaynak yardımıyla ulaşılmaya çalışılır. Özelden genele gidilen tüme varımdan farklı olarak özelden özele akıl yürütme olarak da tanımlanır.

2.1.4. Analitik Düşünme

Bileşenlerine ayrılan bütünü ve bu ayrılan bütünü tekrardan tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik işlemleri kapsamaktadır. Olaylar ve bilgi arasında ilişki kurar. Bunların arasındaki temel ilişkileri tanımlar ve inceler. (Güneş, 2012) Temelleri, mantık alanında incelemelerde bulunan ve düşünmenin temel ilkelerini irdeleyen Aristo tarafından belirlenmiştir (Shields, 2012). Aristo mantıksal çıkarımları tümdengelim yöntemiyle yapmanın özelliklerini incelemiştir. Bu inceleme ile amacı bir takım önermeden birbiri ile örtüşen bir tez oluşturmanın temel kurallarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Aristo önermelerin sözdizimsel yapıları üzerinde çalışmıştır ve herhangi bir tezi A, B gibi değişkenler ile “bazı”, “tüm”, “hiç bir” gibi niteleyiciler cinsinden ifade ederek, bir önermedeki mantıksal tutarlılığın değerlendirebileceğini ortaya koymuştur (Smith, 2012).

2.1.5. Tümdengelim Düşünme

Güneş (2012) bu düşünme türünü, tamdan bileşene doğru giden ve zihnimizin genel yargılardan spesifik sonuçlar çıkarma işlemlerini içeren bir düşünme olarak tanımlamaktadır.

Tümdengelimsel akıl yürütme ya genelden özele ya da genelden genele doğru ilerleyen bir düşünce biçimidir. Tümdengelim akıl yürütmeleri mantıktaki tüm geçerli çıkarımları içerir. Sonuçların biçimsel olarak yanlış olmaması tümdengelimsel çıkarımlar geçerli olduğunu gösterir. Bunu nedeni öncüllerin mantıksal olarak sonucu kapsamasındandır. (Barnes, 1995)

2.1.6. Sistemli Düşünme

Birbirinden farklı bileşenler ve aralarındaki ilişkileri içeren karmaşık bir açıyı kapsar. Bilinçli düşünmek manasına gelen sistemli düşünmede amaçların ve hedeflerin belirlenmesi önemlidir. Bilinmeyene ulaşmak için bilinenden yola çıkarak, anlamlı yöntemlerle onu açıklığa kavuşturmak. (Güneş, 2012)

Sistemli düşünce farklı bileşenler ve aralarındaki örüntüleri içeren karmaşık bir bakış açısını kapsar. Bir tür bilinçli düşünmedir. Sistemli düşünce, mevcut olandan bilinmeyene yola çıkarak kavuşmayı hedefler. (Başar, 2013).

2.1.7. Yaratıcı Düşünme

Yeni ve kendine has fikirlerin ortaya çıkmasına olanak sağlayan buluşçu, yenilikçi bir düşünme biçimidir. Daha fazla doğru yanıtı ulaşmayı sağlayarak olasılıklar üreten bir düşünme türüdür. Ortaya yeni fikirlerin çıkmasında 4 temel aşama rol oynar. Hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme adları altında sınıflandırılan bu aşamalardan baştaki ikisi oluşum, son ikisi de uygulamayı içermektedir.

Yaratıcı düşünme olarak ta bilinen oluşum aşamasında yeni fikirler meydana getirilir. Aşama eleştirel düşünme olarak adlandırılan pratiğe dökme aşamasında fikirler değerlendirilerek uygulanır. (Güneş, 2012) Yaratıcı düşünme, çoğu kişi tarafından yaratıcılık süreciyle aynı anlamda kullanılmaktadır. İşin aslı yaratıcı süreç, ortaya

konulan özgün üründen daha önemlidir çünkü bu süreç bir manada yaratıcılığın öğrenilmesidir.

Yaratıcı sürecin kapsadığı aşamalar bazı uzmanlarca farklı, ama birbirlerine benzer biçimde belirtilmektedir. Roberts (2003) yaratıcılığın her bireyde bulunan bir özellik olduğunu ve bireyin bir iş yaparken hayal gücünü kullanarak yeni şeyler elde etme yeteneği olduğunu belirtmiştir.

2.1.8. Yansıtıcı Düşünme

19 yy. başında, John Dewey'in öğrencilerin okulda elde ettiklerini yaşama aktarmayı öğrenmeleri gerektiğini belirtmesi ile eğitim kurumlarında öğrenenlere yardım etmenin en iyi metodunun yansıtıcı düşünmeyi öğretmek olduğunu belirtmiştir. (Güneş, 2012). Gerek karar verme ve gerekse de problemlere çözüm üretme aşamalarında bireye yardımcı olan bir düşünme türüdür.

Yansıtıcı düşünmenin esaslarını ortaya koyan Dewey (1910)de aynı şekilde öğrencilerin dolaylı olmadan deneyimleri yoluyla daha etkili olacağını belirtmiştir. Ona göre yansıtıcı düşünme, mevcut bir düşünce ya da bilgi yapısının, etkili, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünülmesidir ve yansıtıcı düşünme süreci; ispat ve data toplamak, şüphe pozisyonunu korumayı ve sistemli araştırmayı devam ettirmeyi öngörür. Geçmiş deneyimlerden ders çıkarma söz konusudur. Yani geçmişte elde edilenler geleceğe yansıtılması mevcuttur.

2.1.9. Üst Düzey Düşünme

Nasıl düşünüyorum ve bu düşüncelerimi nasıl denetim altına alırım gibi temel aşamaları olan bir düşünme türüdür. (Güneş, 2012) Yapılan tanımlama doğrultusunda, üst düzey düşünme biçimi bireyin kendi düşüncelerini kontrol ederek, nasıl düşündüğünü anlamasını içerir.

Eğitim ve psikolojik alanda birçok amaç için kullanılan üst düzey düşünme terimi, bu alanlarda ele alınan araştırmalarda problem çözme becerilerinden, sentez yapabilme, bunları analizlerin yapmak, değerlendirme, , bağımsız düşünme, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kapsayan konuları işler Vygotsky'e göre, bilgi birikimi açısından

gelişen çocuk, daha komplike zihinsel işlemler yürüterek problemlerin çözülmesinde üst düzey düşünme becerilerini kullanarak gelişim sağlayabileceğini ifade etmiştir. (Harrington, 2014).

2.1.10. Altı Şapkalı Düşünme

Toplamda 6 farklı renge sahip şapka ile bireylerin genel olarak 6 düşünme türüne sahip olduğunu ortaya koyan De Bono'ya ait düşünme türü kuramıdır. Düşünme eğitimi alanına öncülük eden De Bono'ya göre bu şapkalar şu şekilde açıklanmıştır: beyaz şapka: tarafsızlığı, kırmızı şapka: öfke, tutkuyu, siyah şapka; karamsarlığı, sarı şapka; olumlu olmayı, yeşil şapka; verimli, yaratıcı olmayı ve son olarak mavi şapka; göğü temsil etmesi ile ilişkilendirilerek seri kanlı ve özgür olmayı temsil eder. (Güneş, 2012)

Genel olarak bir eylemi gerçekleştirmeden önce zihnimizdeki işlem ve süreçleri tanımlayan düşünme türleri, tezin temel konusu olan düşünme stillerinin daha belirgin bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır.

2.2. Zihinsel Özyönetim Kuramı

Araştırma ve çalışmalarda en çok kabul gören kuramlar arasında yerini alan Zihinsel Özyönetim Kuramı (Mental Self-Government; Sternberg, 1997), bireylerin düşünme stillerinin genel olarak kabul edilen yönetim dalları ve yönetim türleriyle (kuralcı, yetkili, yargısal, monarşik, hiyerarşik ve oligarşik gibi) benzeşiklik olduğunu savunur. (Park, Park, & Choe, 2005). Kuramdaki stiller, bireylerin yaş ve cinsiyet gibi kişisel özellikleri ve yapmaktan hoşlandıkları, liderlik becerileri ve çalışma deneyimi gibi sosyo-ekonomik durumları ile yakından ilişkilidir (Çubukçu, 2004).

Zhinsel Özyenetim Kuramına göre, bireyler günlük aktivitelerini belirlemede, kendilerine en uygun olan ve kendilerini en iyi hissettikleri düşünme stillerini tercih etmeye meyillidirler (Duru,2004). Zihinsel Özyönetim Kuramı, yalnızca bir düşünme stilinin tanımlanmasından ziyade, her birey için düşünme stillerinin bir profilini göstermektedir (Çubukçu, 2004). Bunun sebebi ise, bireyin günlük etkinliklerini

yönetmek ya da idare etmek maksadıyla tercih ettiği yol olarak tanımlanan düşünme stillerinin her bireyde farklı olmasıdır (Zhang, 2004; 2006a). Bundan dolayı, çeşitli stiller iyi ya da kötü olarak ele almaktan ziyade, yalnızca farklı bir şekilde değerlendirilmektedir (Duru, 2004).

Literatüre bakıldığında “düşünme” kavramının başka kavramlarla birlikte kullanılarak kurumlarda birlikte görev ve sorumlulukları bulunan bireylerin farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Duru (2004) eğitimde bireysel farklılıkları merkezine alan eğitim psikolojisi alanında yapılan analizlerin daima ilgi çekici olduğunu ve araştırmacıların belli bir süreçte öğrenme stilleri, bilişsel stiller, düşünme stilleri ve karar verme stilleri gibi biliş, aktivite ve kişilik merkezli stilleri araştırdığını belirtmiştir.

Zihinsel stil tercihlerinin kişiden kişiye farklılık gösterip göstermediğini bilmek, eylemlerimizi gerçekleştirirken işi mi düşüncemize yoksa düşünme stilimizi mi eylemlerimize uygun hale getirdiğimiz önemlidir (Fer, 2005, s.464). Bu bağlamda eğitim ortamlarında zihinsel stillerin bilinmesi önem arz etmektedir.

2.2.1. Zihinsel Stil Kavramı

Zihinsel Stiller Sternberg (1997) tarafından ortaya konulan “Zihinsel Öz-Yönetim Kuramına” dayandırılmaktadır. Bu teorinin diğerlerinde farklılık sergileyen tarafları şöyle sıralanabilir, stiller yalnızca bir boyut başlığında değil, beş farklı boyut olarak tanımlanmıştır, belirlenen stiller kendi içlerinde iki zıt yönde ayrılmak yerine devamlılık biçiminde algılanır, hiçbir stil iyi veya kötü değildir, her insan için tek bir stil tanımlanmaz, stil profili oluşturulur. (Zhang, 2001, s.548)

Zihinsel Öz-Yönetim kuramın esasını, düşünmeyi örgütleyen birey zihninin, dış dünyaya nasıl bir biçimde yansıdığını meydana getirir (aktaran Fer, 2005,1). Aslında zihinsel stil, literatürde belirtilen bütün ‘stil’ yapılarının anlamını kapsayan genel bir kavram olarak kullanılmaktadır (Bilişsel stil, karar verme ve problem çözme stili, öğrenme stili, algısal stil ve düşünme stili). Zihinsel stil zeka ve kişilik ile ilgili geliştirilen iki farklı literatür arasında köprü kurmak için tasarlanmıştır. Bir zihinsel stil kişinin bilgiyi işleme ve görevlerle başa çıkabilmesi için tercih ettiği yoldur ve değişen derecelerde, bilişsel, duygusal, psikolojik, sosyolojik ve fizyolojiktir (Zhang, Sternberg, 2006),

Zhang ve Sternberg zihinsel stilleri metaforik olarak modanın enleri arasında belirtilmeyen fakat her zaman tercih edilen bir giysiye benzetmişler ve eğitim okullardan iş ortamlarına kadar pek çok alanı etkilediğini savunmuşlardır (Zhang ve Sternberg, 2009, 293). Çünkü hem düşünme stilleri ve hem de öğrenme yaklaşımlarını da içeren zihinsel stiller, bilişsel gelişim ve kişilik özelliklerine benzer şekilde bir bireysel farklılıktır (Zhang, 2004, 68).

2.2.2. Zihinsel Özyönetim Kuramı Gerekliliği

Sternberg (1997) tarafından ortaya koyulan Zihinsel Özyönetim kuramının ana eksenindeki fikir, toplumların yönetim biçimlerinin rastlantısal olmadığını. Dünyadaki siyasal yönetim biçimlerinin aslında toplumda yaşayan bireylerin akıllarından geçenlerin dışı yansıması olduğunu belirten Zhang (2001) tecrübe ettiğimiz yönetim biçimlerinin zihinlerimizin aynaları olduğunu belirtir.

Sternberg (1997) insanın kendini düzenleme biçimi ile grup ya da toplumların kendini düzenleme biçimi arasında belli başlı paralelliklerin olduğunu belirtir. Devletlerin yönetimlerinde önceliklerine karar vermesi gibi bizlerin de bunlara dikkat etmemiz gerektiğini belirtir (Sternberg, 1997). Kendi kaynak dağılımlarımızı yapmak, dünyadaki gelişmelere duyarlı olmak ve tıpkı devlet içinde değişim ve dönüşümün karşısına çıkan engeller olduğu gibi bireyin kendi içinde de bu engellerin var olduğunu belirten Sternberg (1997) devlet yönetim biçimlerini temel alarak Zihinsel Özyönetim kuramını temellendirmiştir. Ve bir bakıma bireyin kendisini daha iyi anlaması için iç dünyasında meydana gelen süreçleri, devlet yönetim şekilleri metaforu ile somutlaştırmaya çalışmıştır.

Zihinsel Özyönetim Kuramının çatı görevi gördüğü ve “zihinsel stilin” alt başlığı olan “düşünme stilleri” çalışmanın merkezini oluşturmaktadır. Düşünme stilleri aşağıdaki bölümde detaylı olarak anlatılmıştır.

2.3. Düşünme Stilleri ve Stil Kavramı

Düşünme stillerini kapsamlı bir şekilde kavramak için öncelikle “stil” kavramına ve daha sonra kavramın düşünme ile birlikte kullanılarak nasıl bir anlama geldiğine bakmak gerekir.

Eğitim psikolojisinde bireysel farklılıkların analizi daima ilgi çekici olmuştur. Bu ilgi, Snow (1977) ve Gagne’ nin (1987) çalışmalarından sonra hız kazanmış (Yates, 1999), araştırmacılar öğrenme stilleri, bilişsel stiller, düşünme stilleri ve karar verme stilleri gibi biliş, aktivite ve kişilik merkezli stilleri bu süreçte araştırmışlardır (Cano ve Hughes, 2000; s., 414). Bir bireyi tipik bir biçimde yansıtan stil düşüncesi ilk olarak Alport (1937) ileri sürülmüştür. Daha sonra araştırmacılar, stil gerçeğini anlama çabaları sonucu, stil kavramını geliştirmişlerdir (Duru, 2002).

Stil sözcüğünün tanımına bakacak olursak; eski İngilizcede yazınsal bir ifade manasında ortaya konulmuş olup ve kelimenin çıkış noktasının Latince sivri uçlu yazı aracı; kalem manasında olan “stylus” kelimesi olduğu belirtilmiştir. Kavram için aynı zamanda belli bir eylemin bir sistem dahilinde yapılması tanımı yapılmıştır (Oxford Dictionary, 2011).

Farklı teorik perspektife sahip çalışmalar, stillerle ilgili çalışmaları etkilemiştir. İlk olarak Torrance ve ark.(1977) beyin hemisferinin bir fonksiyonu olarak düşünme stilleriyle ilgilenmişlerdir (Armstrong, 2000). Daha sonra Sternberg (1997) uyum, seçim ve çevreyi paylaşmada, entelektüel olarak dünyayı araştırmanın karakteristik yollarını, kişinin düşünme stilleri dağarcığını oldukça geniş bir şekilde tartışmıştır (Dai ve Fedhusen, 1999, s.302).

Stil kavramıyla ilişkin ortaya konulan bu tanımlamalara dayanarak stil ile “bireye özgü olmak” arasında bir ilişkinin varlığı ifade edilebilir. Bireye özgü olmak diğer bir ifade ile kişiye özgüllük, görülebildiği alanlar beceri gerektiren sanat, spor ve edebiyat gibi farklı alanlardır. Bireyin yeteneklerini ortaya koyarken kullanılan stil kavramı aynı zamanda bireyin nasıl düşündüğü bunun yanında kendini ifade ederken tercih ettiği konuşma biçimi, öğretme ve öğrenme biçimini tanımlamak maksadıyla da kullanılabilir (Riding ve Rayner, 1997, s.5- 6).

Alan yazında stil kavramı birçok farklı sınıflandırma yapılarak araştırmacıların ilgi alanı haline geldiği görülmektedir. (Örneğin; Harrison ve Bromson, 1982; Parlette ve Rae, 1993; Ned Herman, 1991; Majed ve Nayfeh, 1998; Cropley, 2006). Bu teorilerin yanı sıra düşünme stillerine dair çalışmalara bakıldığında, etraflı ve yoğun çalışılan üç farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar: Epstein'nin (1973, 1990, 1994)'nin bilişsel özellikleri belirgin bir düşünme stilleri kuramı olan ve zihinsel fonksiyonların birbirinden bağımsız fakat birbiriyle etkileşim bir biçimde üst düzeyde olarak ayrımını Deneyimsel- Sezgisel ve Rasyonel-Analitik Sistem olarak iki farklı bilgi işleme sisteminde açıklayan Bilişsel Deneyimsel Benlik Kuramı (Akt. Brown ve Oakley, 1997), Myers ve Briggs'in bireylerin kişilik özelliklerine dair kendi gözlemleri ve Jung'ın çalışmalarını esas alarak kişilik tiplerini sınıflandırdıkları ve mevcut dönemde geniş bir kullanım alanı olan Myer-Briggs Düşünme Biçimi Sınıflaması ile 1980'lerin sonu, 1990'lı yılların başlarında Sternberg tarafından ortaya konulmuş bir düşünme stilleri kuramı olan Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramıdır.

Sternberg (1997: 148-157) oluşturduğu Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramının başka kuramlardan üstün yanlarını, hükümet benzetmesi ışığında şu şekilde açıklamıştır:

- 1) Hem teoriler arasında hem de teorilerin içerisinde bir çok stili içeren bütünleştiren bir model ya da metafor yoktur.
- 2) Bazı stiller çok fazla yeteneklere benzerken, bazıları kişilik özelliklerini yansıtmaktadır.
- 3) Reel dünyada, stillerin varlığının bir gösterimi sunulmamıştır.
- 4) Genel manada stil teorileri ile psikolojik teorilere dair yeterli bağlantılar yoktur.
- 5) Teorilerde ortaya konulan stil yaklaşımları sıklıkla merak uyandırıcı değildir.
- 6) Stil teorilerinin pratiğe, çoklu ölçümlere dönük istenilen düzeyde kullanımları yoktur.
- 7) Stillerin yararlılığını ortaya koyan çok denecek kadar az çalışma vardır.
- 8) Teoriler, bütün olarak stillerin teorisi kapsamında görünmemektedir, aksine daha ziyade stilleri etkileyen değişkenlerdir.
- 9) Teoriler aracılığıyla belirlenen stiller, düşünme stillerinin bazı hatta birçok ölçütlerini taşımamaktadır.

Çalışmanın ana eksenini oluşturan Zihinsel Özyönetim Kurumunu ortaya koyan Sternberg (1997) “stil” kavramını bireyin var olan yeteneklerini kullanmada ve mevcut bilgisini işlemede (Zhang, 2002) tercih ettiği yol olarak tanımlar. Bunun yanında Renzulli’ de (1978) stil kavramını bireyin yeteneklerini kullanmada ve bilgiyi işler hale getirmede seçtiği yol olarak tanımlamaktadır. Fer (2005) stilin bağımsız olarak yalnız başına bir yetenek veya beceri olmadığını, sadece bireyin yaptığı bir tercih olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda stili bireyin yapabildiği ya da yeterli olduğu bir alandan ziyade yeteneklerini kullanmada kişinin tercihi olarak düşünülebilir. Bir konuda yeterli olmayı tanımlayan yetenek ve yeteneği uygulamaya koyarken seçilen yol olan stil kavramları birbirinden farklıdır. Bundan dolayı bireyler tarafından tercih edilen stiller birbirlerine göre iyi ya da kötü değil yalnızca farklılık göstermektedirler (Zhang and Sternberg, 2002).

Düşünme stillerini düşünme yeteneği olarak algılamak doğru bir yaklaşım değildir. Bireyde var olan yetenekler birbirleriyle karşılaştırıldığında, bu yeteneklerin birbirine göre iyi ya da kötü olduğuna dair bir fikre ulaşılabilir. Bir kişi sözel olarak kendisini ifade etme yeteneğinde iyiyken, aynı başarıyı yazma eyleminde sergileyemeyebilir. Ancak stillerde bir stilin diğerinden daha iyi olduğunu söylemek yanlış bir yaklaşımdır. Bazı problemler veya olaylar için belirli düşünme stilleri daha uygun olmaktadır. Ancak bu stillerin birbirleriyle kıyaslanması anlamına gelmemektedir (Sternberg, 1994). Sünbül (2004) düşünme stillerini bireyin yaşamında meydana gelen çeşitli durumlara, sorunlara, olaylara ve farklılıklara karşı zihinsel süreçler neticesinde ortaya koyduğu davranış ve meyil olduğunu belirtir. Karşılaşılan durumlara uyum sağlamak ve üstlenilen görevleri yerine getirmek için düşünme stilleri farklılık gösterebilir.

İnsanların her bir stilin ölçüsünde değişiklik gösterdiği bir profili mevcuttur fakat sadece bir profile bağlı değildir. Zhang (2000) düşünme stillerinin yetenekten farklı olduğunu, yeteneğin kişinin yapabileceği bir şeyi gösterirken, stil bireyin yeteneklerini hangi biçimde kullanacağına yönelik tercihlerin bir tanımlaması olduğunu belirtir.

Sternberg (1988) düşünme stilini zihinsel özyönetim kuramını esas alarak açıklar. Düşünme stilinin, kişilerin zihin ve bilgilerini kullanmak amacıyla seçtikleri yol

olarak tanımlar. Cano ve Hewit (2000) düşünme stillerinin kişinin zevk aldığı işleri ve tercihlerini göstermekte olduğunu, bunun yanında düşünme stillerinin bireyin zekâsını değil, zekâdan faydalanma gücünü gösterdiğini belirtmişlerdir.

Düşünme stilleri alanı çok boyutludur. Ayrı stiller, form grafikleri ve korelasyonel eğilimleri bakımından doğrusal bir ilişki içinde değildirler. Bunun bir nedeni, düşünme stillerinin her birinin, farklı kişiler tarafından ayrı derece ve düzeylerde kullanılıyor olmasıdır. Bireyler tercih ettikleri düşünme stilleri bağlamında bir stil profiline sahiptirler. Stil profili her insanın hangi düşünme stilini hangi düzeyde kullandığı ile alakalıdır. Bundan dolayı her birey stil profili bağlamında diğer bireylerden farklılaşır.

Alanda uzmanlarının yapmış oldukları tanımlamalardan yola çıkarak, düşünme stilleri bireyin bir işi yapmak için nasıl bir düşünme süreci geliştirdiği ya da daha genel bir ifade ile nasıl düşündüğünden ziyade yeteneklerini sergilerken kullanmayı tercih ettiği yoldur. Fer (2005) alanyazında stillerin biliş merkezli, kişilik merkezli ve etkinlik merkezli bakımından gruplanmasına yoğun rastlandığını ve bu üç grubun birbirinden kavramsal açıdan farklı olduğunu, fakat üçünün de ortak yanının insanların becerilerini kullanmada ve bilgiyi işlemede kullanmayı tercihe ettiği yollara odaklanmaları olduğunu belirtmiştir.

Sternberg'in "Zihinsel Öz-yönetim Kuram" bağlamında Sternberg ve Wagner'ın ortak geliştirdikleri, bireyin karşılaşılan olay ve problemlere ilişkin nasıl düşünmeyi tercih ettiği ile ilintili olan düşünme stillerinin ise yukarıda ifade edilen üç grubu da içeren oldukça kapsamlı, çok boyutlu bir model olduğunu belirtmiştir. Duru (2004) literatürde düşünme stillerini tartışan ve alanla ilgili çalışmalara kavramsal ve kuramsal çerçeve sağlayan çeşitli kuramlar bulunduğunu ancak bunlar arasında "Zihinsel Özyönetim Kuramının" oldukça detaylı bir şekilde çalışıldığını belirtmiştir.

Düşünme Stilleri Ölçeğinin Amerika, Hong Kong, Çin ve Filipinler olmak üzere farklı kültürler üzerinde yurt dışında (Bernardo, Zhang ve Callueng, 2002; Sternberg, 1994; Zhang, 2000; Zhang ve Sachz, 1997; Zhang ve Sternberg, 2002) ve yurtiçinde yapılan araştırmalarda (Buluş, 2001; 2005; 2006; Fer, 2005; Sünbül, 2004; Çubukçu, 2004; Palut, 2004; Balkış, 2004) pek çok kez kullanılmış olması ve sonuçların oldukça

geçerli ve güvenilir bir yapı oluşturmasından dolayı bu çalışmanın kuramsal alt yapısını Sternberg'in Zihinsel Özyönetim Kuramının oluşturması tercih edilmiştir.

2.4. Düşünme Stilleri Boyutları ve Alt Boyutları

Literatürde düşünme stillerini tartışan farklı kuramların olduğu görülür. Bu konuda yapılan araştırmaların ve öne sürülen farklı bakış açılarının bulunması, düşünme stilleri ile ilgilenen araştırmacıları zora sokacak kadar karmaşık bir yapıdadır. (Cano-Garcia & Hughes, 2000). Bu karmaşıklık, ülkemizde de konuya dair ortak bir fikrin oturmamış olmasından dolayı mevcuttur. Her ne kadar kurama dair birden fazla farklı bakış açısı olsa da tüm kuramların genel ve ortak özelliği, bireylerin nasıl düşündüğünü ve yeteneklerini ortaya koyarken nasıl bir yol izlediklerini açıklamaya çalışmalarıdır. (Buluş, 2001)

Sternberg'in (1998) düşünme stilleri yaklaşımı "Zihinsel Kendini Yönetim" (Mental-Self Government Theory) kuramını esas almaktadır. Sternberg stillerin boyut ve alt boyutlarını tanımlarken devletlerin yönetim şekillerini temel alarak isimlendirmiştir. Kuramı ortaya atan Sternberg dünyadaki devlet idare biçimlerinin keyfi ve şans eseri gerçekleşmediğini aksine bu sürecin belirli bir sistematik çerçevesinde gerçekleştiğini belirtir. Bu evrelerde görülen aşamaların birey zihninin bir parçası olduğunu ileri sürer. Farklı devlet biçimlerinin insanların kendilerini yönetme şekillerini yansıtmakta olduğu farzından hareket eden kuram herhangi bir devletin yönetim süreçleri ile insan zihninin işleyiş aşamalarına dair benzerliği irdelemektedir. Her iki işleyişte de (devletlerin ve insan zihninin) sürekliliğinin sağlanması ve ikamesi için kendi kendini yönetmesi, önceliklerini ortaya koyması, kaynaklarını dağıtması, değişimlere reaksiyon vermesi gerekmektedir. Sternberg birey zihni ve hükümetler arasındaki aynılıkları düşünme stilleri kapsamında beş başlık altında toplamıştır; İşlevler, Biçimler, Düzeyler, Kapsam ve Eğilimler. Bunlar düşünme stillerinin boyutlarını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada Sternberg' in (1997) "Zihinsel Özyönetim Kuramına (Mental Self-Government)" dayalı olarak ortaya koyduğu düşünme stilleri temel alınmıştır. Teoride; İşlevler, Biçimler, Düzeyler, Kapsam ve Eğilimler olmak üzere 5 alt boyut altında

toplam 13 düşünme stili bulunmaktadır. İzleyen bölümde bu boyutlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.4.1. İşlevler Boyutu

İşlevler (functions) boyutu altında üç temel düşünme stili bulunmaktadır. Bunlar, yasamacı (Legislative), yürütmeci (Executive) ve yargılayıcı (Judicial) düşünme stilleridir.

Yasamacı Düşünme Stili: Bu düşünme stiline sahip bireyler; yeniliklere açık, fikirler üreten ve yaratıcı kişilerdir (Fer 2005). Bunun yanında yasamacı kişiler işlerini kendi bildikleri yöntemlerle yapmayı tercih eder ve bundan hoşlanırlar. Planlama, yeni bir ürün koyma ve biçimlendirmekten zevk alırlar. İçine girdikleri gruplarda ve yaptıkları işlerde kendi kurallarını kendi koymayı seven kişilerdir. Daha önceden yapılandırılmış ve belirlenmiş işlere dahil olmaktan kaçınırlar ve bundan hoşlanmazlar.

Sterberg (1997) bu düşünme stiline sahip bireylerin okullarda ve işyerlerinde genel olarak uyumsuz ve dahi sinir bozucu bireyler olarak göründüklerini belirtir. Karşılaştıkları durumları ve işleri kendi stiline yapma eğilimde olan bu bireylerin çoğu zaman stilleri kurum stili ile uyuşmaz. Sabit bir iş yapma biçimine sahip ve çalışanlarının da bu şekilde sabit olmasını isteyen kurumlarda, bu düşünme stiline sahip bireylerin saygın bir yeri yoktur. Meslek olarak genel olarak yazar, kaşif, moda tasarımcısı, koreografi, bilim insanı gibi yaratıcılığın ve kendi kurallarının ön plan olan mesleklerden hoşlanırlar.

Yürütmeci Düşünme Stili: Bu düşünme stiline sahip bireyler bir işi nasıl yapacaklarına kendi başlarına karar vermektense çok başkalarının rehberliğine ihtiyaç duyarlar (Innerst, 1998). Kendilerine verilen talimatları uygulayan ve bunlara uyan, başak bir deyişle uygulamayı yerine getiren bireylerdir (Zhang, 2001).

Kendilerine daha önceden hazırlanmış ve biçimlendirilmiş olarak problemleri tercih eden bu bireyler, işleri yerine getirmekten ve halletmekten mutluluk duyarlar. Yürütmeci bireyler, yasamacı bireylere çekici gelen işlerden oldukça farklı mesleklere ilgi duyarlar. Bu mesleklerden bazıları öğretmenlik, polis memurluğu, yönetim

tarafından verilen problemler üzerinde çalışan uygulamalı araştırmacılık, sürücülük kuralları daha önceden belirlenmiş olan mesleklerdir.(Zhang, 2002)

Yargılayıcı Düşünme Stili: Yargılayıcı düşünme stilinde olan bireyler kendi fikirlerini belirten, durumları yargılayan ve değerlendiren (Fer2005), kuralları ve yöntemleri değerlendirip, irdelemeyi seven bireylerdir (Palut, 2003). Nesnelere ve düşünceleri çözümleyebildikleri ve buna dair değerlendirmeler yapabildikleri olayları tercih ederler. Bu bağlamda hem şekli hem de şeklin iç yapısını yargılamaktan hoşlanırlar.

Bu düşünme stilindeki bireylerin tercih ettikleri bazı etkinlik türleri; eleştiri yazmak, çalışanların işlerini yargılamak, görüş bildirmek gibi etkinliklerdir. Yapmaktan keyif aldıkları meslekler genel olarak, hâkim, eleştirmen, öğrenci kabul servisi, program değerlendirmecisi, denetmen gibi mesleklerdir.

2.4.2. Biçimler Boyutu

En fazla stilin bulunduğu biçimler (forms) boyutunda dört alt boyut düşünme stili yer almaktadır. Bunlar, monarşik (Monarchic), hiyerarşik (Hierarchic), oligarşik (Oligarchic) ve anarşik (Anarchic) olarak ele alınmaktadır.

Monarşik Düşünme Stili: Monarşik düşünme stilindeki bireyler aynı anda yalnızca bir işe odaklanarak, o işi yapmayı tercih ederler (Çubukçu 2004-a). Bu düşünme stilindeki bireyler olayları “uğraştıkları şey” açısından görme eğilimi gösterirler. Genel olarak engellerin canı cehenneme deyip bunları çözmek için tam gaz çalışırlar. İlgilendiği şeyle ilgisi olmayan bir işle uğraşması monarşik düşünme stiline sahip bireyi çabuk sıkar. Bundan dolayı nu stile sahip kişinin ilgisini çekmek istiyorsanız, teklif ettiğiniz şeyi, onun ilgisini çeken alan ile ilişkilendirmelisiniz. (Sternberg, 1997) Bu stildeki bireyler bilim, ticaret, sanat gibi alanlarda yalnızca bir etkinlikte bulunmaktan hoşlanırlar (Park ve ark. 2005)

Hiyerarşik Düşünme Stili: Hiyerarşik düşünme stilindeki bireyler; birden fazla işi önceliklerine göre ayırarak aynı anda yapma eğilimindedirler (Zhang, 2001). Bu bireyleri motive eden durum tüm hedeflere eşit başarı ile ulaşılmayacağı ve bundan dolayı bazı hedeflerin diğerlerinden daha önemli olduğunun bilincinde olmalarıdır.

Bundan dolayı kaynaklarını eşit ve dikkatli bir biçimde dağıtmaya önem verirler. (Sternberg, 1997)

Düzenli olmaları, problem çözmede ve karar vermede düzenli ve sistemli olmaları onları özellikle okul kurumlarında avantajlı bir konuma yerleştirir. Tıpkı okul kurumunda olduğu gibi diğer birçok kurumda da bu düşünme stiline sahip bireyler, düzenli ve sistemli olmaları ve önem sıralamasına dikkat etmelerinden dolayı tercih edilirler.

Oligarşik Düşünme Stili: Düşünme stili oligarşik olan bireyler birçok işi belli bir öncelik sırasına koymadan hepsine aynı anda motive olma eğilimindedirler (Fer, 2005) Bu düşünme stiline sahip bireyler zaman ayırmaları gereken çok sayıda işleri olduklarından zorluk yaşarlar ve uzun ve kısa vadeli planları varsa zamanlarını belli bir proje grubuna harcayarak, diğerini ihmal ettiklerini fark edebilirler.

Oligarşik düşünme stiline sahip bireyler önceliklerini daha kolay bir şekilde değiştirebilirler çünkü bir anda birden fazla önceliği olan işlerle uğraşırlar. Ancak bunun eksi yanı o an için en acil olan konularla boğuşma olasılığı yüksek ihtimaldir.

Anarşik Düşünme Stili: Anarşik düşünme stiline sahip bireyler sistematik bir gidişatı tercih etmeyen, konulara ve olaylara dağınık bir yaklaşımı tercih eden bireylerdir. Bu bireylerin herhangi bir şeye bağımlı olmayı tercih etmezler (Duru, 2004). Bunun yanında bu bireyler çoğunlukla yalnız kendileri için değil, başka bireyler içinde altından kalkılması zor olan çok farklı gereksinim ve hedeflere motive olma eğilimi sergilerler. Bundan dolayı kurumlarda pek hoş karşılanmazlar.

Olumsuz bir etkiye sahip olan anarşik düşünme stiline sahip bireyler, genellikle başkalarında nadiren görülen bir yaratıcılık potansiyeline sahiptirler. Buna ek olarak sistemi sorgulama gibi bir eğilim sergileyen bu bireyler değişmesi elzem olan bazı uygulamaların değiştirilmesinde etkili olma özellikleri vardır (Sternberg, 1997)

2.4.3. Düzeyler Boyutu

Düzeyler (Levels) olarak tanımlanan diğer bir boyutta iki alt boyut vardır. Bunlar lokal (local) ve evrensel (global) düşünme stilleridir.

Lokal Düşünme Stili: Lokal (Local) düşünme stilinde düşünen bir kişi detaylara odaklanır (Zhang, 2001-a) ve somut olan düşüncelerle ilgilidir. Lokal düşünme stilini kullanan insanlar detaylara odaklanmaktan ve eylemin spesifik detaylarında çalışabildiği işlerle meşgul olmaktan hoşlanır (Fer, 2005). Bu düşünme stilindeki bireyler ormanı gözden kaçırmak pahasına, ağaçlara odaklanırlar. Zorlandıkları nokta genele hâkim olma konusudur.

Bütünsel Düşünme Stili: Bu stildeki bir birey detaylardan ziyade bütünle ilgilenir ve uzay boyutlu daha geniş düşüncelerle uğraşmayı tercih ederler. Park ve arkadaşları (2005) bu bireylerin soyutlamalar ve resmin bütünü görmekten hoşlandıklarını belirtirler. Bu düşünme stiline sahip bireyler bazen ağaçları gözden kaçırmak pahasına ormana odaklanırlar.

2.4.4. Kapsam Boyutu

İçsel (Internal) ve dışsal (External) düşünme stilleri ise alanlar (scopes) boyutu altında yer almaktadır.

İçsel Düşünme Stili: İçsel düşünme stiline sahip bireyler yalnız çalışmayı tercih eden, işbirliği gerektiren işlere fazla eğilimli olmayan dış çevrelerine karşı ilgisiz ve daha az sosyal bireylerdir. (Balkıs, 2003). Görev odaklı, çok sık olmasa da mesafeli ve sosyal bakımdan başka bireylerden daha az duyarlı olma eğilimindedirler. Bazen bireylerarası bilinçten de yoksundurlar ve bunun sebebi bu konuya odaklanmamalarıdır.

Dışsal Düşünme Stili: Dışsal düşünme stiline sahip bireyler ise başkalarıyla çalışmayı seven, sosyal bireylerdir (Fer, 2005) Bu bireyler başkalarıyla etkileşimde olmalarına olanak sağlayan işlerde bulunmayı severler. (Zhang, 2001). Sosyal açıdan daha duyarlı ve bireylerarası bilince sahip olma eğiliminde olan dışsal düşünme stiline sahip bireyler başkaları ile birlikte çalışmakta sorun yaşamazlar.

2.4.5. Eğilimler Boyutu

Eğilimler (leanings) boyutunda ise iki alt boyut yer almaktadır. Bunlar liberal (Liberal) ve muhafazakâr (Conservative) düşünme stilleridir.

Liberal Düşünme Stili: Liberal düşünme stilini gösteren bir birey çevresinde meydana gelen yeniliklere açıktır ve farklı durumlarla karşılaşmayı sever. Değişimi arzulayan ve çerçevesi belli olandan ziyade, bilinmeyene belirsizliklere yer veren işlerde yer almayı tercih ederler (Zhang 2001). Geleneğe karşı ve hayalci bireylerdirler (Fer, 2005). Değişimi azami düzeye çıkarma eğiliminde olan liberal düşünme stilineki bireyler mevcut sistem ve prosedürlerin ötesine geçmeye eğilimlidirler. Belirsizliklerden rahatsız olmazlar hatta bazı zamanlar bu belirsizliklerin ardından gitmeye isteklidirler. Kişisel hayatlarında ve işlerinde belli bir miktar yabancı unsur bulunmasından rahatsız olmazlar ve çoğu zaman bunu isterler.

Muhafazakâr Düşünme Stili: Bu düşünme stilineki bir birey, yaptığı işlerde yöneteme ve var olan mevcut yasalara bağlı kalmayı tercih eder. Değişime karşı direnen, çerçevesi belli olmayan belirsiz durumlardan uzak durmayı tercih eden, alışılmış olandan taraf bir eğilim sergileyen (Balkıs, 2004) gelenekçi ve gerçekçi bireylerdir (Fer, 2005). Yaşamlarında ve işlerinde bildikleri, aşına oldukları ve tanıdık unsurların olmasını tercih eden muhafazakâr düşünme stilineki bireyler değişimi en az düzeye indirmeyi ve net olmayan durumlardan mümkün derece kaçınmayı severler.

2.5. Düşünme Stilleri İlkeleri

Strenberg (1997) Zihinsel Özyönetim Kuramı bağlamında düşünme stillerine ilişkin bazı ilkeleri şu şekilde belirtmiştir.

- 1) Stiller tek başlarına beceri değildir, becerileri uygulamaya koyarken bireylerin tercih ettiği yoldur.
- 2) Bireylerin beceri ve stillerini karşılaştırmak gibi bir yöntemi denemek, bir çatışma meydana getirir.
- 3) Birey becerilerini deneyebildiği yani prova edebildiği gibi stillerini de deneyebilir.
- 4) Bireyler tek bir stilden ziyade bir stil desenine veya bir stil profiline sahiptir.
- 5) Stillerde değişmezlik diye bir durum yoktur. Bireyin karşılaşmış olduğu durum ve problemlere göre değişebilir ve yaşam boyunca çeşitlilik gösterebilir.

6) Bireyler düşünme stili değişkenliği ve gücü bakımından birbirlerinden farklıdırlar.

7) Stiller bireyin yaşantısındaki süreçlere bağlı olarak edinilmiştir.

8) Stiller öğretilbilir ve uygun ortamlar sağlandığında (laboratuvar, çevre gibi) ölçülebilir.

9) Stiller etkili olmaları bakımından alanlara göre farklılık gösterebilir. Belli bir eylemde etkili olan bir stil başka bir eylemde aynı etkililiği göstermeyebilir.

10) Belli bir sürede etkili, işlevsel olan bir stil birey yaşantısının başka bir döneminde tercih edilmeyebilir.

11) Bir stil diğer bir stilden daha iyi veya kötü değildir.

Düşünme stilleri ilkelerinin bilinmesi örgütlerde ve özellikle de eğitim kurumlarında çalışanlar açısından önemlidir. Belirtilen ilkeler doğrultusunda, stillerin becerilerden farklı oldukları, tek başlarına iyi ya da kötü olmadıkları, değişken olabildikleri, karşılaşılan durumlara göre farklı stillerin kullanılabildiği ve öğretilbildiklerinin bilinmesi öğrenme ve öğretme ortamlarında bireylerin olumlu yönde gelişmesinde faydalı olacaktır. Düşünme stili durumun koşullarına göre değişiklik sergileyebilir. Düşünme stilleri sosyal ortamla güçlü bir ilişki içerisinde ve kültüre, zamana ve olaylara bağlı olarak değişebilir (Zabukovec, and Kobal-Grum, 2004). Bu bağlamda, stiller geliştirilebilir veya değiştirilebilir (Sternberg, 1988, 1994, 1997; Zhang, 2004).

2.6. Eğitim Yöneticisi ve Düşünme Stilleri İlişkisi

Eğitim kurumlarında, kurumun işleyişinde ve meydana gelecek her türlü durumdan birinci dereceden sorumlu olan eğitim yöneticileri, çağın gerekliliklerini göz önünde bulundurarak, bu gelişmeleri sorumluluklarında bulunan kurumlarda aktif hale getirmekle yükümlüdürler. Geçmiş dönem sınıflandırmada yönetim erkindeki bireylerin sahip olması gereken yeterlilikler üç gruba ayrılır. Bu yeterlilikler teknik, insan ve kavramsal yeterliliklerdir (Bursalıoğlu, 2000)

Teknik yeterlikler bağlamında, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri çerçevesinde uzmanlığı gerektirir (Bursalıoğlu, 2000). İnsan yeterlikleri, birey ve grupları tanıma ve güdüleme yeterlikleri olarak tanımlanır (Kayıkçı, 2001). Kavramsal yeterlikler, eğitim örgütü yöneticisinin, okulu bulunduğu çevre içinde, eğitim sistemi içerisinde ve enternasyonal ölçüler içerisinde görebilme, okulun tüm bileşenlerini karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, eğitime dair kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim olaylarını bu kuramsal ve kavramsal bakış görüş çerçevesi ile değerlendirebilme yeteneğidir (Kayıkçı, 2001).

Yukarıda belirtilen sınıflandırmalarda kavramsal yeterlilikler eğitim yöneticisinin meydana gelen kuramsal gelişmelere kendisini adapte edebilme becerisi ile ilişkilidir. Bu bağlamda son yıllarda öncül bir kavram haline gelen ve birçok eğitim bilimcisi tarafından araştırma bazında ele alınan düşünme stilleri kavramı ve içeriğinin eğitim yöneticileri tarafından bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Stenberg (1997) stillerin becerilerle karıştırılmasının bireylerin yeteneksizmiş gibi algılanmalarına sebep olduğunu, kendi stilleri, meslektaşları, patronu, sevgilisi, ailesi ile örtüşmeyen bireylerin yanlış sebeplerden dolayı küçümsenip ihlal edildiğini, uyumsuzluk ve yanlış olarak görülen bireyin stillerinin diğerlerinin stilleri ile örtüşmemesinden başka bir şey olmadığını belirtir. Bu anlamda gerek beraber çalıştığı meslektaş ve yöneticilerinin ve gelişimlerine katkıda bulunduğu öğrencilerinin düşünme stillerinin kendisinden farklı olabileceğini bilen bir öğretmen ve eğitim yöneticisi sorunlara daha pragmatik bir anlayışla yaklaşarak, hem kendisinin hem de dahil olduğu eğitim kurumunun gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır. Bunların farkında olan bir okul yöneticisi, sorumlu olduğu kurumda gelişimin en üst düzeyde olması için gerekli farkındalığa sahip olacağı öngörülmektedir.

Her eğitim kurumu bir beyin topluluğu olarak görülürse, eğitim yöneticileri de her öğretmeni bir beyin olarak ele almalı ve onlardan yararlanmalıdır. Eğitim yöneticisi üniversite eğitimi görmüş öğretmenlere yöneticilik yapmaktadır. Bu anlamda, okulun beyin takımını iyi yönetmeye çalışmalıdır (Çelik, 2003). Eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke menfaatleri doğrultusunda ve modern eğitim anlayışına uygun bir biçimde idame edilmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetsel etkinliklerde bulunmak zorundadırlar. Eğitim yöneticisinin her şeyden önce bazı

becerilere, niteliklere ve yönetim kuram ve süreçleri alanında en azından temel bilgilere, özetle; yönetim becerilerine sahip olması gerekir (Kaya, 1999).

Şahin (2003)'in Holmes (1993)'ten aktardığına göre; okul yöneticiliği alelade bir konu değil, kültürel, toplumsal ve tarihsel temelli, geniş alanlı teknik bir konu olarak basit olmayan bir süreçtir. Çağdaş okul yöneticiliği temel amaçlara dair belirsizliklere ve çalışanların geçmişten getirdikleri negatifiklere karşı sınav vermektir. Eğitim yöneticisinden bir yol gösterici olarak okul tarafından saptanmış stratejik amaçları, okulun vizyonunu ve misyonunu pratiğe dökmesi, örgütsel performansı en üst seviyeye çıkarması beklenmektedir (Şişman 2002). Eğitim yöneticileri yönetim becerilerini yüksek bir etkinlikle sergilediklerinde, öğretim kadrosunun grupla çalışma sürecini destekleyerek yönetebildiklerinde, etkili okulun liderleri olarak çağın ihtiyaçlarına uygun eğitim koşullarını sağlamış olacaklardır.

Ebeling (2001) düşünme stillerinin öğrenme ortamlarında yeteneklerin kullanılması bağlamında belirleyici bir rol oynadığını, bu anlamda düşünme stiline farkında olunmasının farklı düşünme stillerine sahip olan öğrenenlere bir şeyler öğretilmesinde etkili ve önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Çubukçu (2004) eğitim kurumlarında düşünme stillerinin farkında olunup ve bilinmesinin, bireysel yeteneklere dayalı akademik başarıya katkı sunduğunu, etkili bir öğretim süreci açısından öğretmenlerin ve yöneticilerin düşünme stillerini göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmektedir. Zhang (2001-a) Sternberg'in kuramının temelinde bireylerin bir şekilde günlük hayatta karşılaşmış oldukları olay ve problemleri yönetme ihtiyacı olduğunu, bireylerin bu olay ve problemleri yönetmek için kendilerini en rahat hissedecekleri stilleri seçtiklerini belirtir.

Henson ve Borthwick (1984) "insanların ekseriyetinin değiştirme yeteneği olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı hem öğretme hem de öğrenme stilleri değiştirilebilir" diye belirtmişlerdir. Zihinsel stiller ile öğretme davranışları arasındaki bağlamında yapılan çalışmalarda da zihinsel stillerin öğretme davranışlarını etkilediği belirlenmiştir. Yine yapılan araştırmalarda öğretmenlerin zihinsel stilleri ile öğrencilerin zihinsel stilleri arasında bir uyum olabileceğini göstermektedir.

Düşünme stillerini düşünme yeteneği olarak algılamak doğru bir yaklaşım değildir. Bireyde var olan yetenekler birbirleriyle karşılaştırıldığında, bu yeteneklerin birbirine göre iyi yada kötü olduğuna dair bir fikre ulaşılabilir. Bir kişi sözel olarak kendisini ifade etme yeteneğinde iyiyken, aynı başarıyı yazma eyleminde sergileyemeyebilir. Ancak stillerde bir stilin diğerinden daha iyi olduğunu söylemek yanlış bir yaklaşımdır. Bazı problemler veya olaylar için belirli düşünme stilleri daha uygun olmaktadır. Ancak bu stillerin birbirleriyle kıyaslanması anlamına gelmemektedir (Sternberg, 1994). Sünbül (2004) düşünme stillerini bireyin yaşamında meydana gelen çeşitli durumlara, sorunlara, genel süregelen olaylara ve farklılıklara karşı zihinsel süreçler neticesinde ortaya koyduğu yaklaşım ve eğilimler olduğunu belirtir. Karşılaşılan durumlara uyum sağlamak ve üstlenilen görevleri yerine getirmek için düşünme stilleri farklılık gösterebilir.

Kişilerin eğitim ve iş ortamlarında başarılı olabilmeleri için belirli yeterliliklere sahip olunması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ancak bu noktada Sternberg'e (1995) göre çoğunlukla yetenekler stillerle karıştırılmakta ve kişilerarası performans farklılıklarının temel nedenleri olarak stiller yerine yetenekler göz önüne alınmaktadır. Sonuçta kişinin içinde bulunduğu çevrenin ve yapması istenen işlerde kullanılması ihtiyaç duyulan stiller ile bireyin sahip olduğu stiller arasında uyum sağlanmadığında ve bir simetri meydana gelmediğinde, bireyin umulan beceri veya yeteneğe hatta yeterli zekâ seviyesine bile sahip olmadığı düşünülebilmektedir. Ancak gerek sosyal ilişkilerimizde gerekse akademik yaşantımızda ilişki ve başarılarımızı belirleyici etkenlerden en önemlilerinden biri sahip olduğumuz düşünme stilimiz oluşturmaktadır. Bu düşünme stillerinin bütünsel bir şekilde anlaşılması ve tespit edilmesi çocuk-yetişkin, öğretmen-öğrenci, işveren-çalışan vb. eşler arasındaki ilişkilerde meydana gelen yanlış anlaşılmanın ortadan kalkmasında etkili olabileceği gibi tarafların birbirlerini daha iyi anlamalarını kolaylaştırmada yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kuramın özü ele alındığında insanların tek bir stilden ziyade bir stil profiline sahip olduğu belirtilmektedir. Bireyin hangi düşünme stilini daha çok kullandığının bilinmesi, belirgin olmayan düşünme stillerinin zamanla daha etkin olanlarla değiştirilmesi ve düşünme stillerinde duruma göre esnek olabilme yetisinin kazandırılması ile kişinin üretkenliği, verimi ve adaptasyonu artırılabilir. Bu şekilde

daha etkili ve kaliteli bir yönetim anlayışının geliştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan ortam oluşturulması sağlanabilir (Buluş, 2000: 216).

Bireylerin öğrenme eylemini gerçekleştirirken farklı yollar tercih etmeleri, insan zihninin çeşitliliğini ve her beynin kendine has bir yapısı olduğunu da ortaya koymaktadır. Bundan dolayıdır ki bireysel farklılıkların analizi eğitim psikolojisi kapsamında büyük bir ilgi görmüştür (Cano-García ve Hughes, 2000, s. 413). Bireyin bilgiyi işlemede ve verilen işlerle ilgilenmede tercih ettiği yol (Zhang ve Sternberg, 2005, s.2, Zhang ve Sternberg, 2006, s.3) olarak betimlenen zihinsel stiller (intellectual styles) de bireysel farklılıklar içinde yapılandırılmış mühim ve gelişmeye açık bir araştırma alanıdır. Yine alan yazında düşünme stillerinin pek çok boyutta değerlendirilebileceği ve farkındalık meydana getirilerek geliştirilebileceği anlayışının hakim olduğu görülür (Sternberg, 1988)

Literatür incelendiğinde düşünme stilleri bağlamında okul yöneticilerinin konuya dair farkındalıkları, birlikte çalıştığı okul personelinin farklılıklarının bilincinde olması, okul içi ve dışı görevlendirmelerde düşünme stilleri profili açısından personellerin farklılıklarını göz önünde bulundurmasının kurumun gelişimi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Düşünme stilleri ilkelerinin bilinmesi örgütlerde ve özellikle eğitim kurumlarında çalışanlar açısından önemlidir. Belirtilen ilkeler doğrultusunda stillerin becerilerden farklı oldukları, tek başlarına iyi ya da kötü olmadıkları, değişken olabildikleri, karşılaşılan durumlara göre farklı stillerin kullanılabilirdiği ve öğretilbildiklerinin bilinmesi öğrenme ve öğretme ortamlarında bireylerin olumlu yönde gelişmesinde faydalı olacaktır.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmanın yöntemi kapsamında model, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin analizi yer almıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde nicel yöntemle yürütülmüştür. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Karasar (1994, s.77) tarama modellerinin geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladıklarını ve “Ne idi? “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” ve “Nelerden Oluşmaktadır?” sorularına yanıt aradıklarını belirtmiştir. Bir betimsel (tanımlayıcı) araştırma, “normal olan nedir?” ya da “aynı şartlar altında aynı durum yeniden gerçekleşir mi?” gibi soruları yanıtlamak yerine durum tespiti yapar ve bu durumu açıklar (Clarke, 2005, s.39) Bu modele dayalı olarak kamu anaokul, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin düşünme stilleri belirlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van İli Merkez İlçeleri olan Tuşba, Edremit ve İpekyolu’nda bulunan kamu okullarında görevli yöneticilerdir. Araştırmanın örneklemi ise bu üç ilçede bulunan kamu okullarından görev yapan 335 yöneticidir. Yöneticilerin 95 tanesi okul müdürü, 240 tanesi ise müdür yardımcısıdır.

Tablo 1. Örneklemin İlçelere Göre Dağılımı

İLÇE	OKUL MÜDÜRÜ	MÜDÜR YARDIMCISI
Tuşba	32	80
İpekyolu	36	88
Edremit	27	72
TOPLAM	95	240

Tuşba İlçesinde; 32 müdür ve 80 müdür yardımcısına ölçek uygulanmıştır. İpekyolu'nda; 36 müdür ve 88 müdür yardımcısı, Edremit'te ise 27 müdür ve 72 müdür yardımcısı araştırmaya dahil edilmiştir. Örneklem grubu oluşturulurken farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların orantılı olarak seçilmesine özen gösterilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Birçok araştırmacı tarafından farklı Düşünme Stilleri Ölçekleri pek çok kez Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Sünbül, 2004, Çubukçu, 2004, Fer, 2005, Buluş, 2005, Akbulut, 2006, Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2008, Palut, 2008, Başol ve Turkoğlu, 2009, Kaya, 2009)

Bu araştırmada ölçme aracı olarak Sternberg ve Wagner (1992) tarafından Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı'nın öngörülleri doğrultusunda geliştirilmiş, Türkiye'de ilk kez Buluş (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Düşünme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ölçek, her biri sekiz madde içeren 13 alt testten oluşan (toplam 104 madde) ve 7 dereceli Likert tipi, bireyin kendisini rapor etmesine dayanan bir ölçektir. Ölçek, Buluş (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve madde sayısı 65'e indirilmiştir. Yapılan çalışmada, ölçeğin madde-test korelasyonlarının 31 ile .84 ve alt testlere ilişkin alfa değerlerinin ise .66 (anarşik) ile .93 (monarşik) arasında değiştiği görülmüştür. Söz konusu çalışmada ölçeğin faktör yapısı, temel bileşenler yöntemi ile varimax rotasyonu kullanılarak incelenmiş ve 3.1, 1.9, 1.4, 1.2 ve 1.1 özdeğerli, toplam varyansın % 68.3'ünü açıklayan beş temel faktör

bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğine ve yapı geçerliğine ilişkin elde edilen bu bulgular Sternberg ve Wagner (1992), Sternberg (1994, 1997) ve Zhang ve Sach (1997) tarafından rapor edilen sonuçlarla tutarlılık gösterdiği belirtilmiştir (Akt: Buluş, 2005).

Ölçek; kişisel bilgi formu ve Düşünme Stilleri Ölçeğinden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda kişisel bilgilere ilişkin ifadeler, Düşünme Stilleri Ölçeğinde ise düşünme stillerine ilişkin ifadeler yer alacaktır. Ölçekteki sorular Likert ölçeğine uygun biçimde yedili olarak derecelendirilmiştir. Ölçek sorularında ifade edilen görüşlere katılma dereceleri, 1 ile 7 arasında “Hiç Uygun Değil”, “Çok Uygun Değil”, “Biraz Uygun”, “Oldukça Uygun”, “Uygun”, “Çok Uygun”, “Tamamen Uygun” seçeneklerinden oluşmaktadır.

Düşünme stilleri ölçeği 13 alt boyutta toplamda 65 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları ve içerdiği maddeler şunlardır; Yasama: 1-5 arası maddeler, Yürütme: 6-10 arası maddeler, Yargı: 11-15 arası maddeler, Monarşik: 16-20 arası maddeler, Hiyerarşik: 21-25 arası maddeler, Oligarşik: 26-30 arası maddeler, Anarşik: 31-35 arası maddeler, Global: 36-40 arası maddeler, Lokal: 41-45 arası maddeler, İçsel: 46-50 arası maddeler, Dışsal: 51-55 arası maddeler, Liberal: 56-60 arası maddeler ve Muhafazakâr: 61-65 arası maddeler. Böylece ölçeğin her bir alt boyutunda 5 madde yer almakta ve puan aralığı 7 ile 35 arasında değişmektedir. Ölçeğin boyutlarından elde edilen puan ortalamaları arttıkça o konudaki düşünme stili eğiliminin arttığı kabul edilmektedir.

3.4 Verilerin Analizi

Düşünme stilleri ölçeği 13 alt boyut içermektedir. Ölçeklerden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekler üzerinde, karşılaştırmalı istatistiksel çözümleme işlemleri yapabilmek amacıyla her bir alt ölçekteki toplam puan ölçekteki madde sayısına bölünerek ölçek puanları standardize edilmiştir. Böylelikle standardize edilmiş puanlara göre alt ölçeklerin puan ortalamaları 1 ile 7 arasında dağılım göstermiştir.

Araştırmada, okul öncesi, ilkokul, ortaokul lise yöneticilerinin düşünme stillerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşma düzeyleri incelenmiştir. Bu konuda

katılımcıların görüşlerini belirleyici veriler yukarıda detaylı bir biçimde anlatılan ölçek uygulanarak toplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde SPSS 25 paket programında betimsel analizler yapılmıştır. Öncelikle uygulanan ölçekten elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik testleri yapılmış ve elde edilen Cronbach-alfa iç tutarlık Düşünme Stilleri Ölçek bütünü için .893 olarak bulunmuştur. Devamında katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik tanımlayıcı istatistiksel bilgiler frekans, yüzde, kümülatif yüzde değerleri hesaplanarak incelenmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçek verileri üzerinde araştırmanın bağımlı değişkenleri (Düşünme stilleri ölçeğinin alt ölçekleri) ile bağımsız değişkenler (*cinsiyet, statü, çalışılan okul türü, mesleki deneyim süresi, okuldaki görev süresi, eğitim düzeyi ve yöneticiliğe atanma biçimi*) arasında farklılaşma durumunun varlığını test etmek üzere ölçeklere ilişkin standardize edilmiş puanların hesaplanmasının ardından katılımcıların ölçeklerden elde etmiş oldukları puanlar incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle katılımcıların yanıtlarından yola çıkarak, katılımcıların alt ölçeklerden elde etmiş oldukları puanların madde ve grup bazındaki normallik dağılımları incelenmiştir.

Katılımcıların düşünme stilleri ile kişisel özellikleri arasındaki farklılaşmayı incelemeye önce Düşünme Stilleri Ölçeğinin normallik varsayımları test edilmiştir. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış ve normallik varsayımı sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

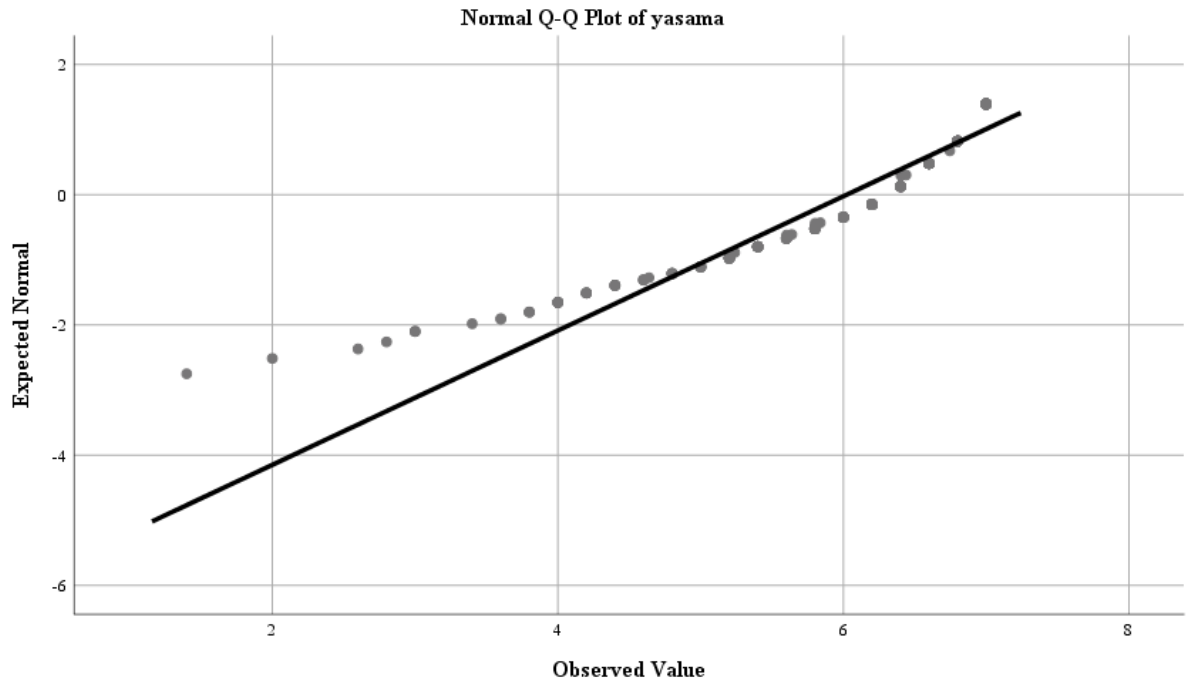
Tablo 2. *Sosyalleşme ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Normallik Dağılımı Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik	Serbestlik derecesi	p
Yasama	,178	335	,000
Yürütme	,107	335	,000
Yargı	,106	335	,000
Monarşik	,094	335	,000

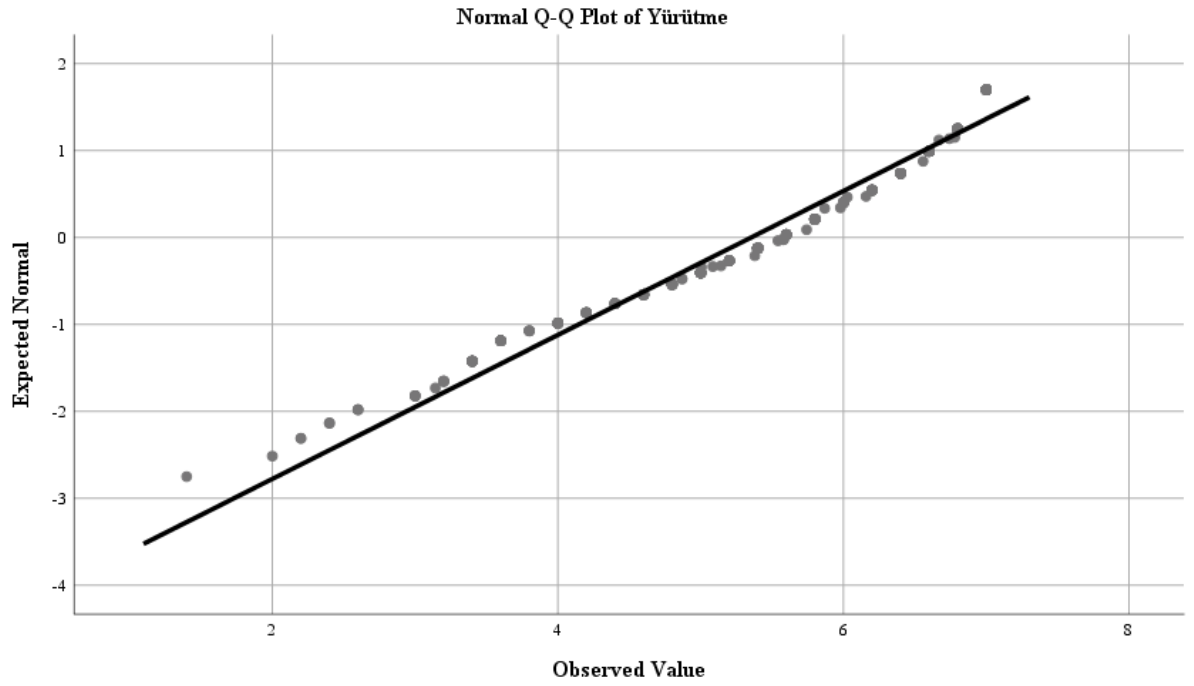
Hiyerarşik	,106	335	,000
Oligarşik	,074	335	,000
Anarşik	,071	335	,000
Global	,057	335	,011
Lokal	,063	335	,003
İçsel	,090	335	,000
Dışsal	,067	335	,001
Liberal	,107	335	,000
Muhafazakar	,055	335	,017

Tablo 2 incelendiğinde anlamlılık düzeyinin .05'ten yüksek olması beklenir ($p > .05$). Fakat burada tüm alt ölçeklerde p değeri düşük çıkmıştır ($p < .05$). Bu durum ölçeklerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir. Bununla birlikte, sosyal bilimlerde ölçeklerde normal dağılım elde etmenin güçlüğü dikkate alınarak, elde edilen normallik testi bulguları skewness ve kurtosis değerleri açısından incelenmiştir. Bu konuda ulaşılan tanımlayıcı istatistiksel bulgular Tablo 3'te verilmiştir:

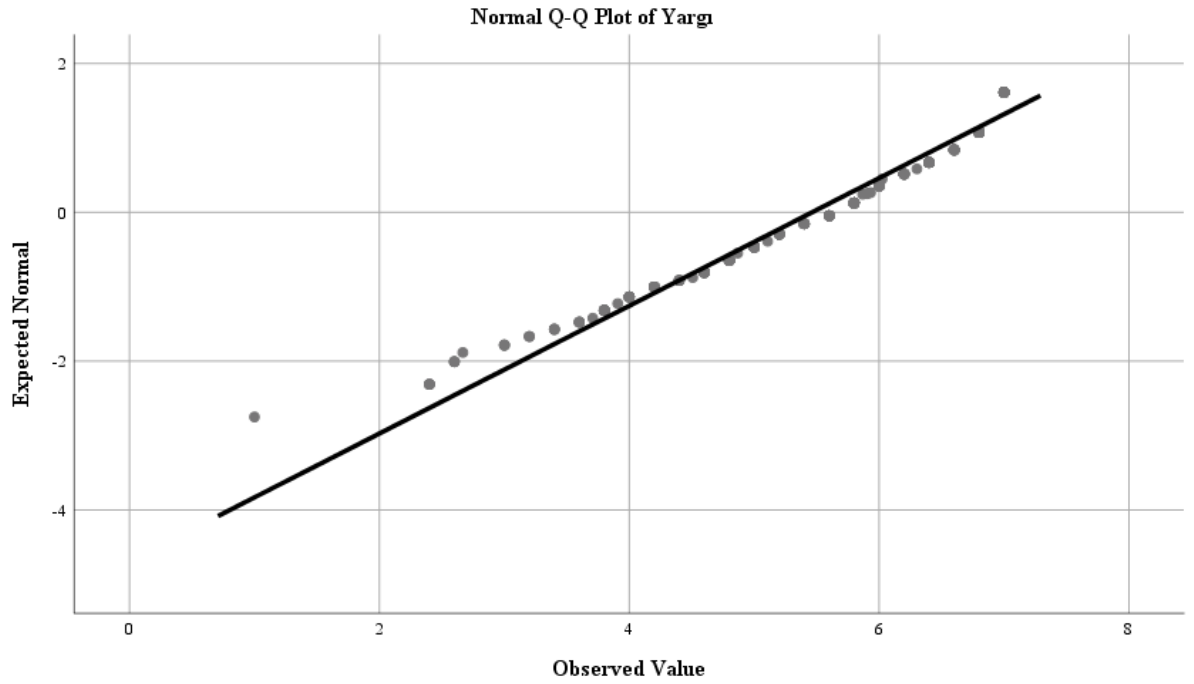
Tablo 3 incelendiğinde Düşünme Stilleri Ölçeğinin tüm alt ölçeklerinde de ortalama, ortanca ve ranjların birbirine yakın aralıklarda olduğu gözlenmiştir. Yanı sıra ortalamaların çeyrekler arası ortalamalara bölünmesiyle elde edilen değerlerin de normal sınırlar içerisinde olduğu gözlenmiştir. Tablo 3'e göre Düşünme Stilleri Ölçeğinin alt ölçeklerinde çarpıklık değerleri +1 ile -1 aralığında dizilirken, basıklık değerlerinin de +3 ile -3 aralığında oldukları gözlenmiştir. Diğer taraftan karar almadan önce basıklık ve çarpıklık değerlerinin bu değerlere ait hata puanlarına bölünmesi sonucu elde edilen değerlerin de +1,96 ile -1,96 arasında dizildikleri gözlenmiştir. Ulaşılan bulgular araştırmanın bağımsız değişkenleri ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin alt ölçeklerine ilişkin sınamalarda parametrik testlerin kullanılabilceği sonucunu doğurmuştur. Düşünme Stilleri Ölçeğinin alt ölçeklerine ait Q-Q plot eğrileri Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5, Şekil 6, Şekil 7, Şekil 8, Şekil 9, Şekil 10, Şekil 11, Şekil 12 ve Şekil 13'te verilmiştir.



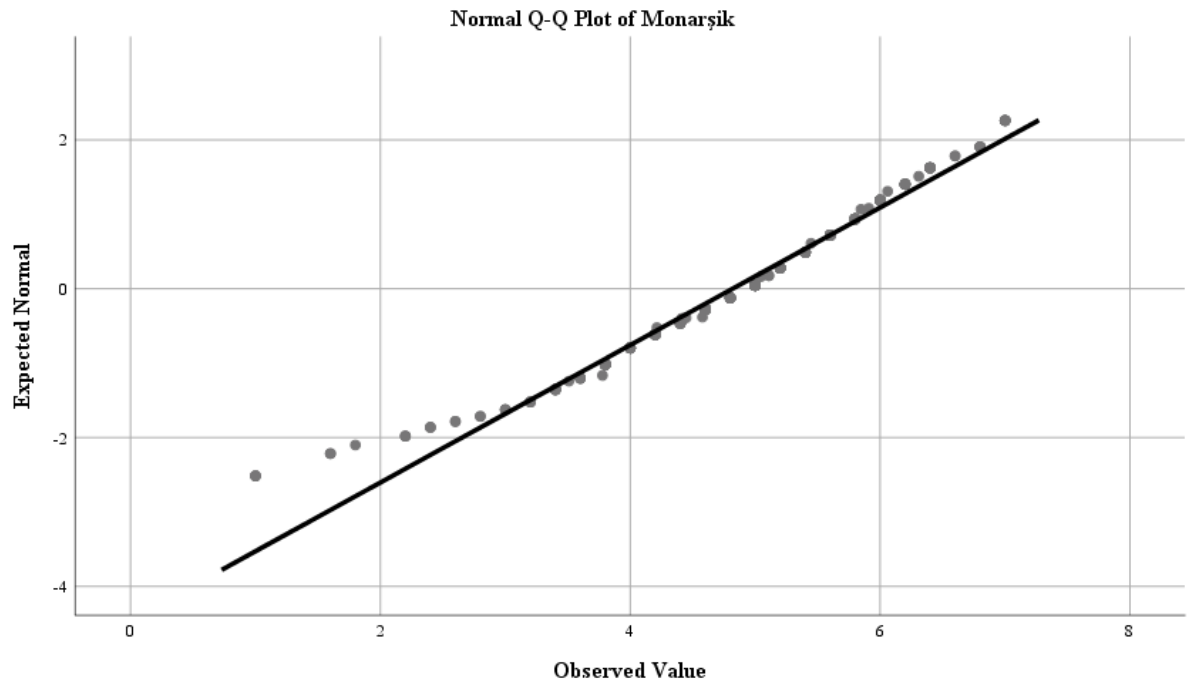
Şekil 1. Yasama Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



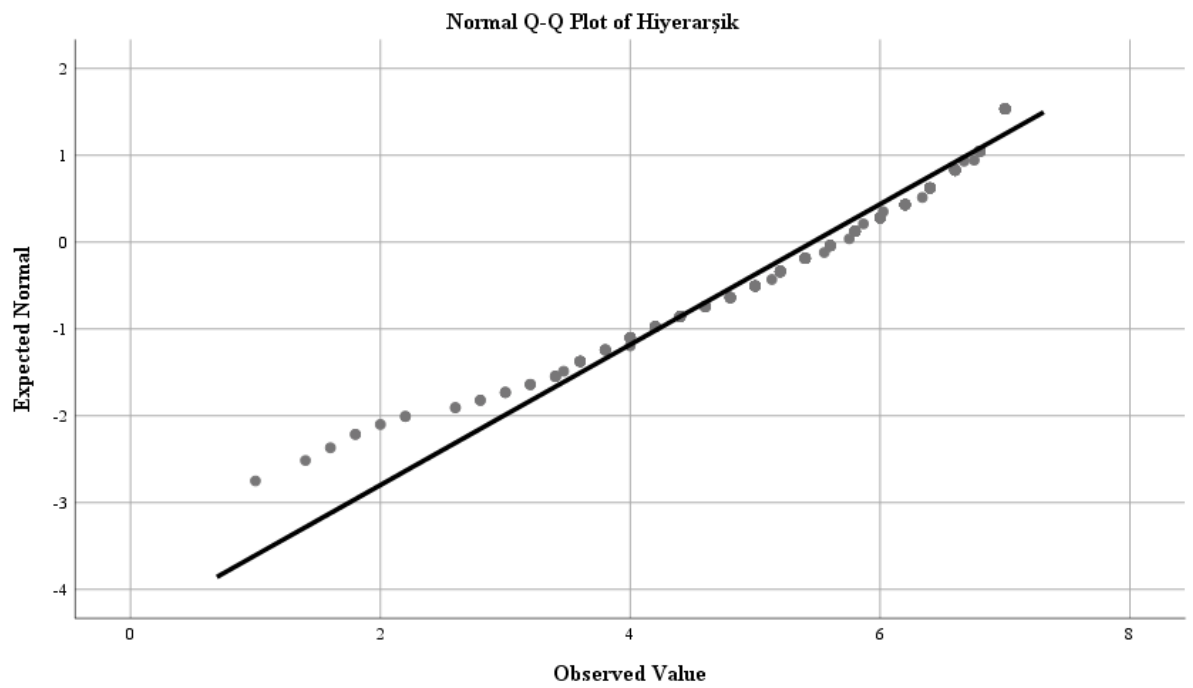
Şekil 2. Yürütme Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



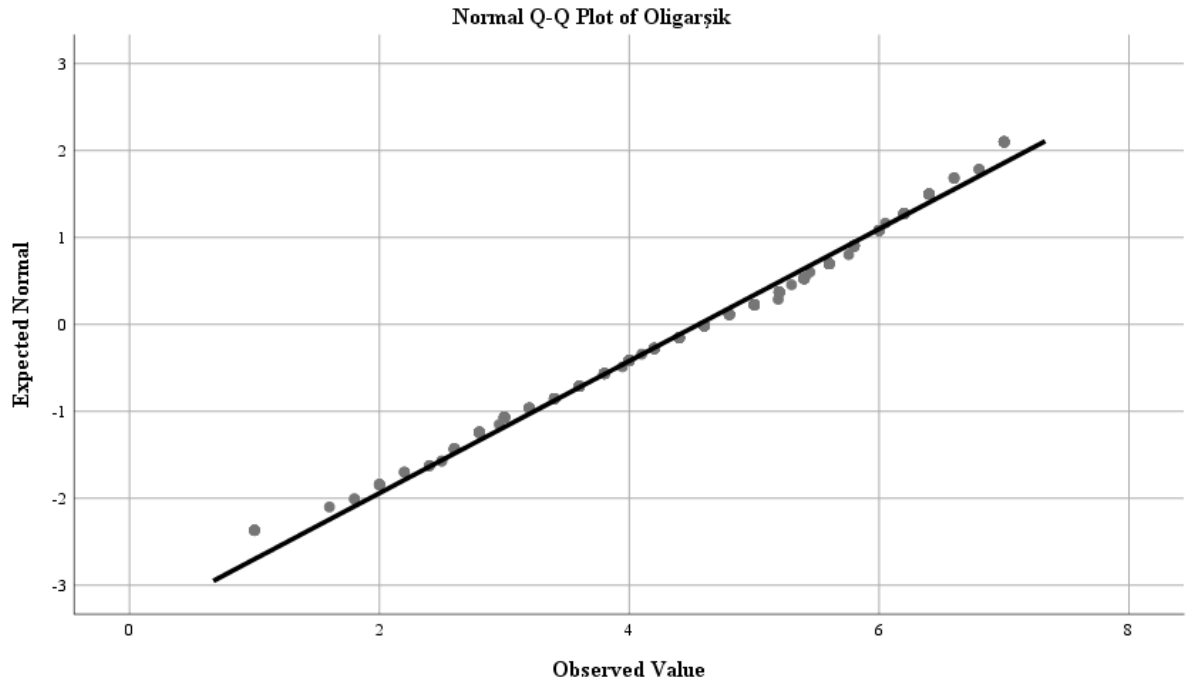
Şekil 3. Yargı Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



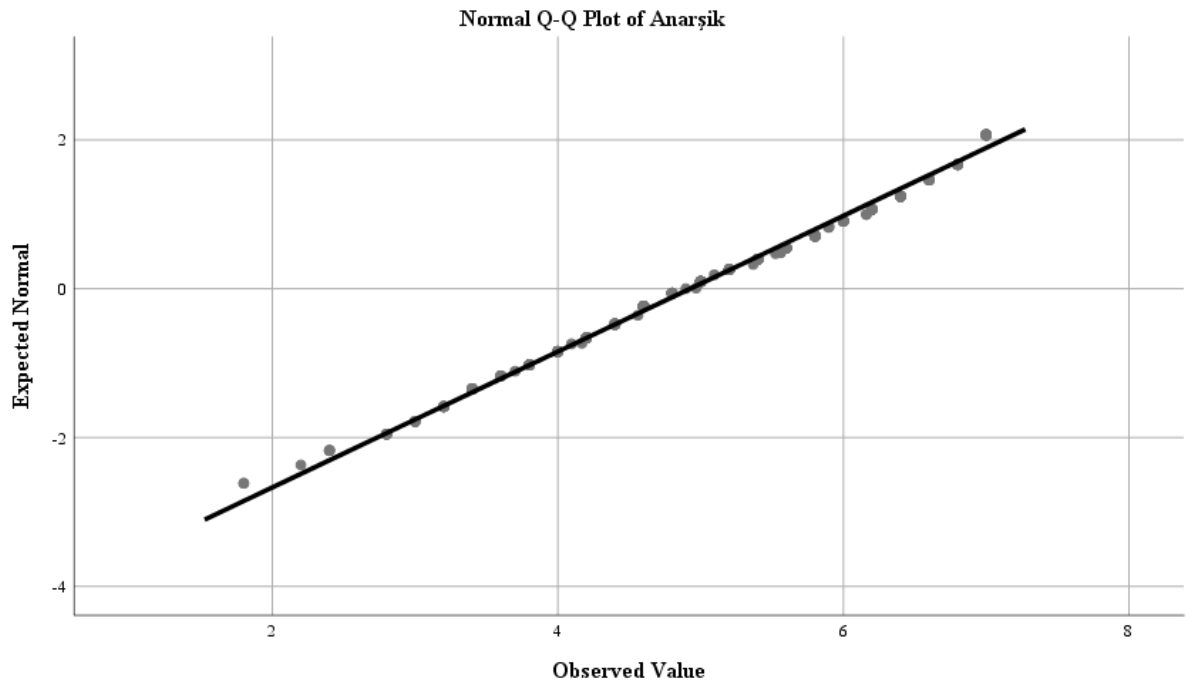
Şekil 4. Monarşik Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



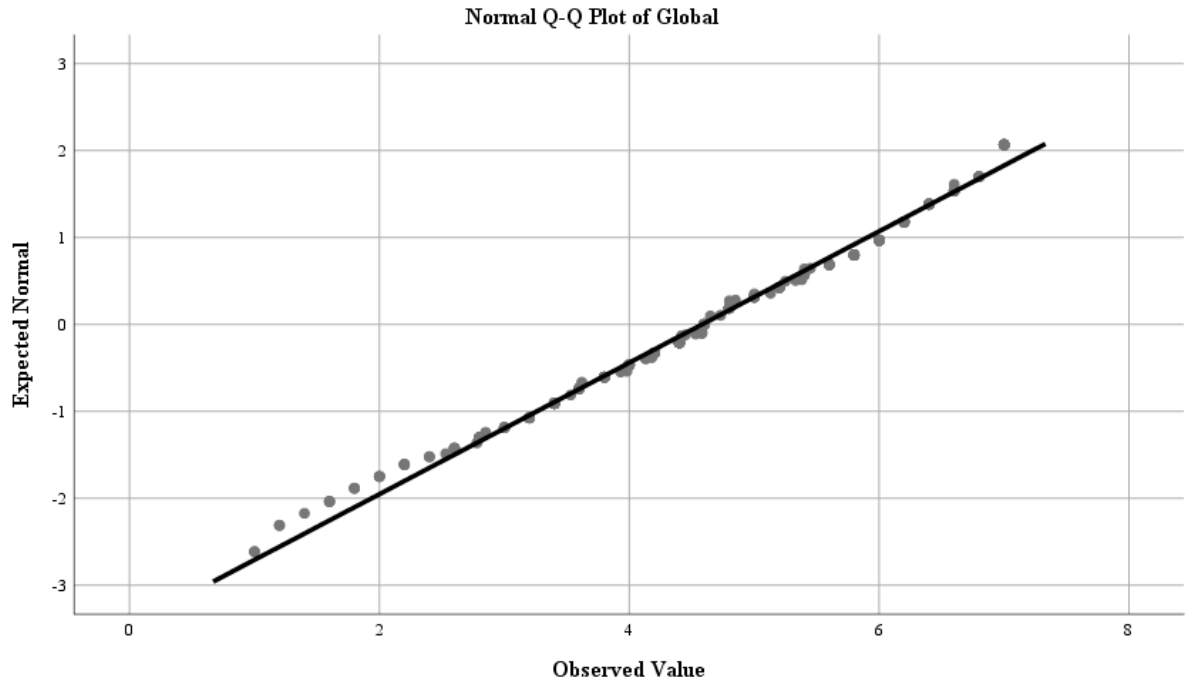
Şekil 5. Hiyerarşik Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



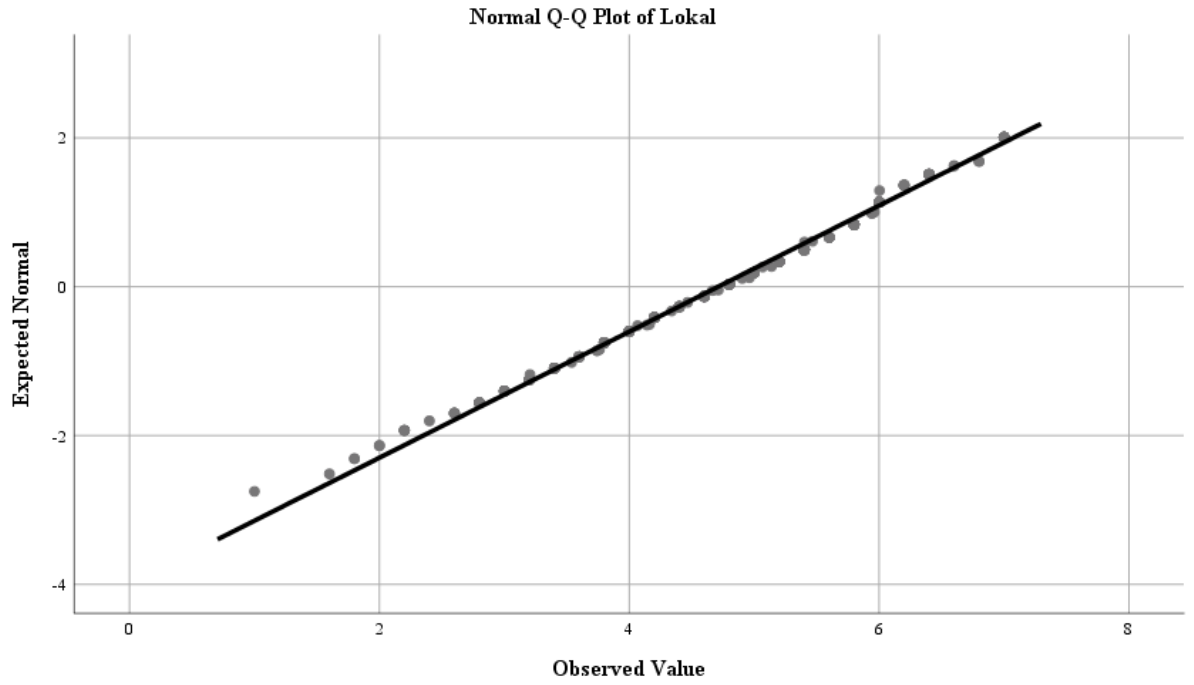
Şekil 6. Oligarşik Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



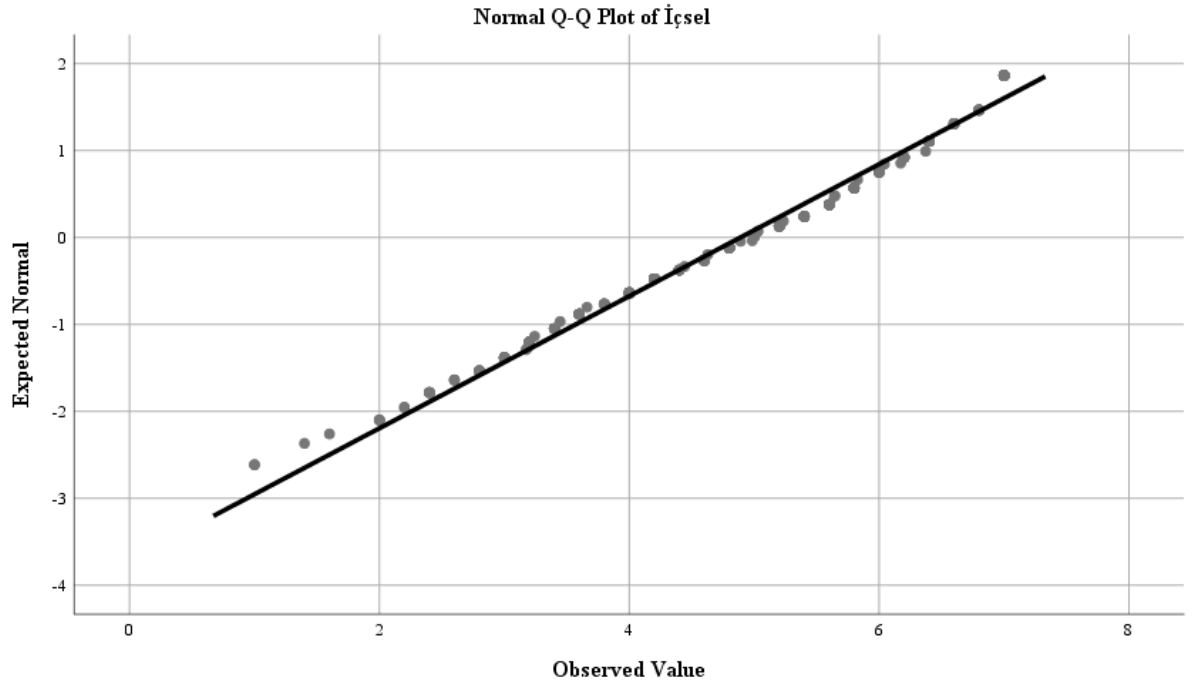
Şekil 7. Anarşik Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



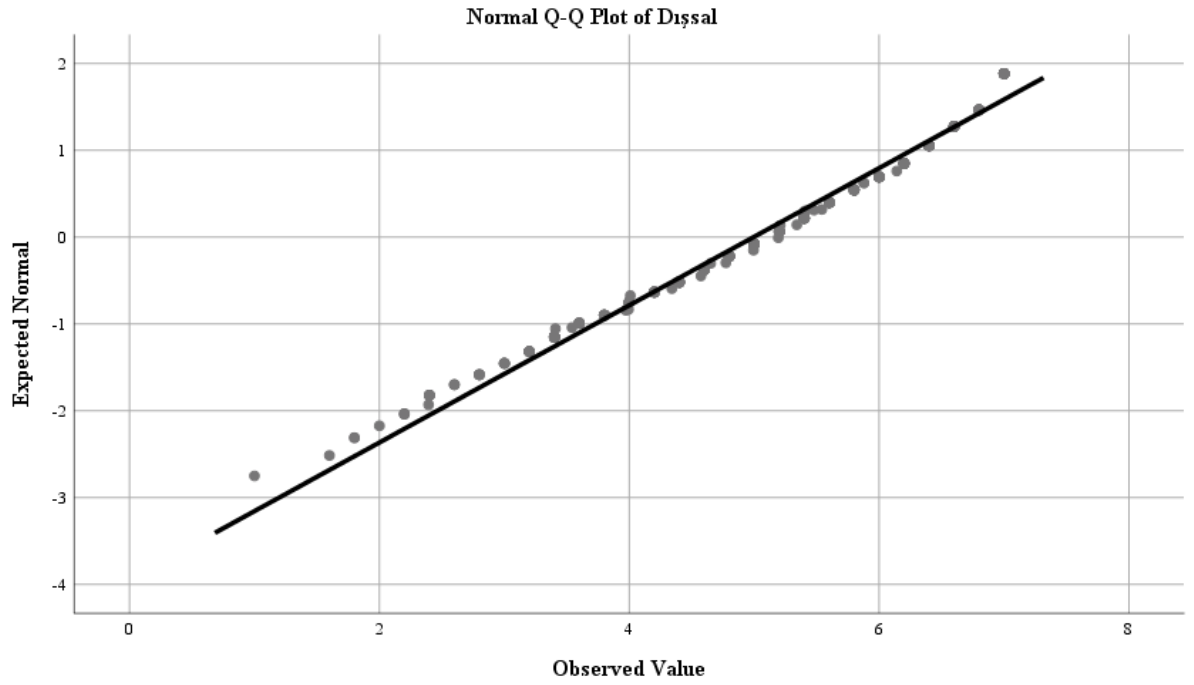
Şekil 8. Global Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



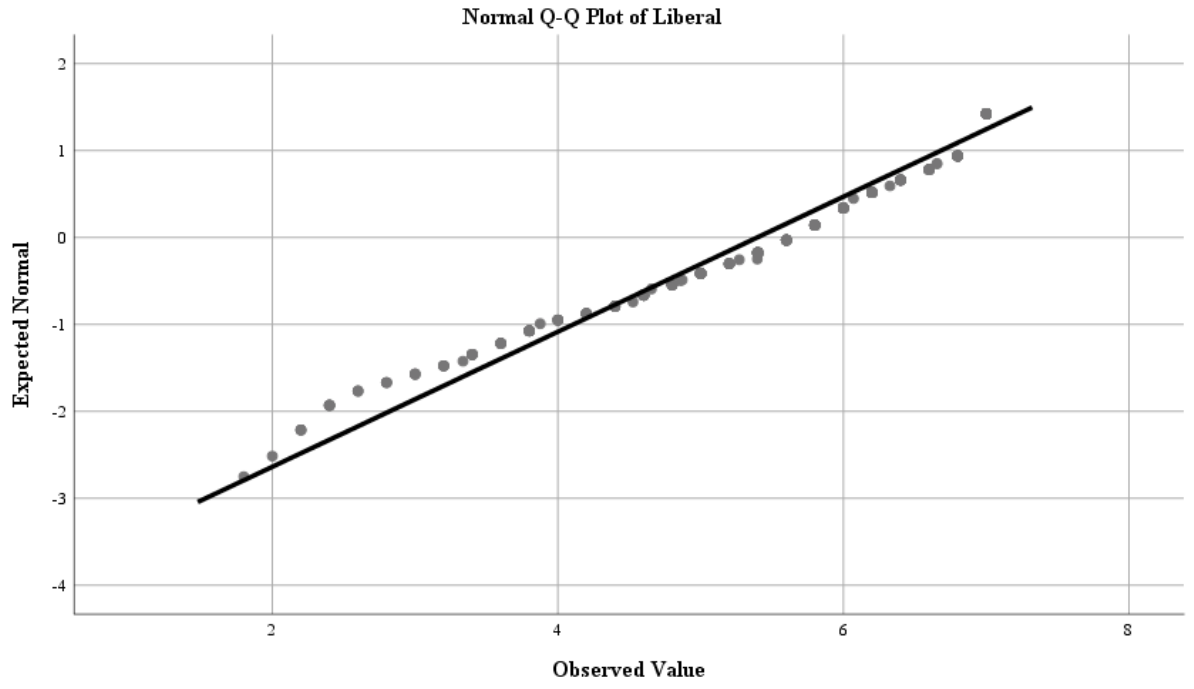
Şekil 9. Lokal Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



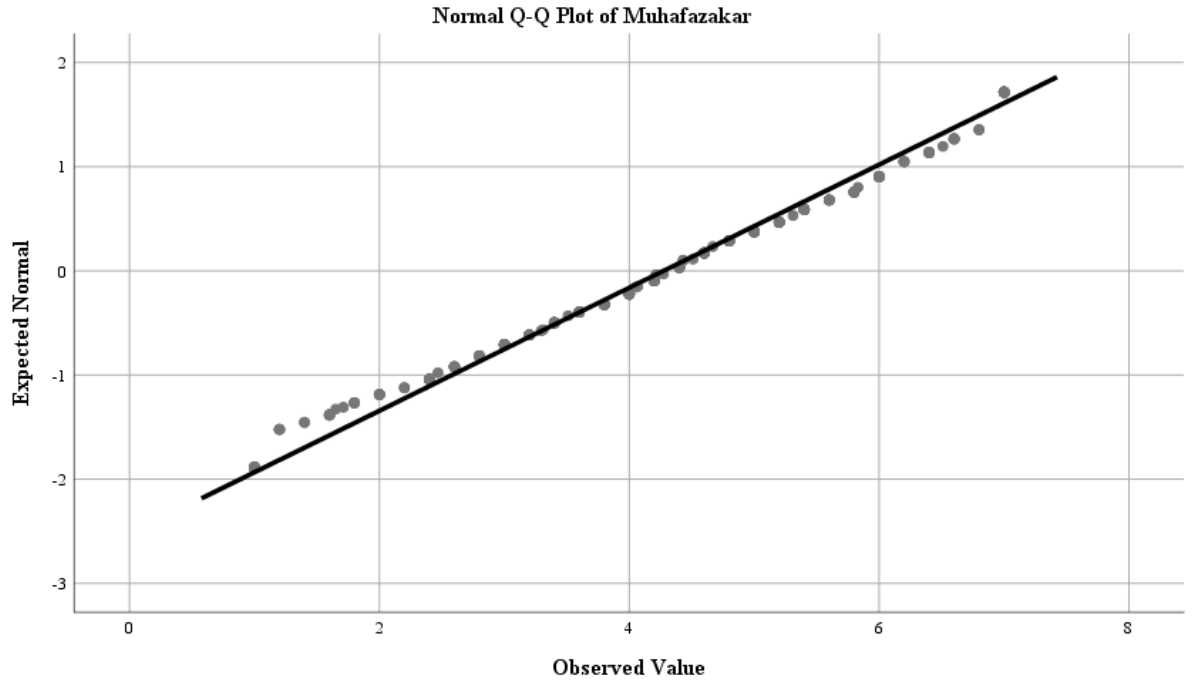
Şekil 10. İçsel Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



Şekil 11. Dışsal Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



Şekil 12. Liberal Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi



Şekil 13. Muhafazakâr Alt Ölçeği Q-Q Plot Eğrisi

Tüm plot analizleri incelendiğinde şekillerdeki dağılımın genel olarak regresyon çizgisinin üzerinde ve altında dizilim gösterdikleri gözlenmektedir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamalarının genel olarak normal dağılım gösterdiği ve ölçekler arasındaki çözümlemelerde parametrik testler yapılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Devamında birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyinde (.05), istatistiksel olarak anlamlı, önemli olup olmadığını test etmek amacıyla; ikili küme karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t-testi ile ikiden çok küme karşılaştırmalarında tek yönlü varyans çözümlemesi ANOVA testleri uygulanmıştır. İki-ten çok küme karşılaştırmalarında gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığı durumlarda, varyansların homojenliğini görmek amacıyla Levene's testi kullanılmış, homojenliğin sağlandığı görüldüğü durumlarda da Tukey HSD testi ile gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki puan ortalaması farklılığının kaynağı tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan testler ile araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. *Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri ve Araştırmanın Değişkenleri*

Araştırmanın Değişkenleri	Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri
Araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki farklılaşma incelenmiştir.	- Aritmetik ortalama (\bar{X}) - Frekans (f), - Yüzde (%) - Standart sapma (SS)
<u>Bağımlı değişkinler:</u>	- Normallik testleri
Düşünme Stilleri Ölçeği:	- Kolmogorov-Smirnov
<i>Yasama, yürütme, yargısal, monarşik, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, global, lokal, içsel, dışsal, liberal ve muhafazakâr</i>	- Madde varyans homojenlik testleri

	- Levene's test
	- Cronbach's Alpha
<u>Bağımsız Değişkenler:</u>	- Bağımsız örneklem t testi
<i>(Cinsiyet, statü, çalışılan okul türü, mesleki deneyim süresi, okuldaki görev süresi, eğitim düzeyi ve yöneticiliğe atanma biçimi)</i>	- Tek yönlü varyans çözümlemesi ANOVA
	- Puan ortalamaları arasındaki farklılıkların kaynağını belirlemek için
	- Tukey HSD



4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel çözümlenmelerden elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen veriler istatistiksel çözümlenme teknikleriyle çözümlenmiş ve üç başlık altında gruplanmıştır: Kişisel özelliklere ilişkin bulgular, ölçeklere ilişkin temel bulgular, ölçek-kişisel özellikler değişkenleri arasındaki farklılaşmalara ilişkin bulgular.

4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmaya katılan yöneticilere ait demografik özellikler frekans tablolarıyla verilmiştir. Katılımcılara ait sayıların *cinsiyet, statü, çalışılan okul türü, mesleki deneyim süresi, okuldaki görev süresi, eğitim düzeyi ve yöneticiliğe atanma biçimine* göre dağılımları sırasıyla verilmiştir.

Tablo 5. *Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı*

<i>Cinsiyet</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Kümülatif Yüzde</i>
Kadın	38	11,3	11,3
Erkek	297	88,7	100,0
<i>Statü</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Kümülatif Yüzde</i>
Okul Müdürü	95	28,4	28,4
Müdür Yardımcısı	240	71,6	100,0
<i>Okul Türü</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Kümülatif Yüzde</i>
İlkokul	162	48,4	48,4
Ortaokul	102	30,4	30,4

Lise	71	21,2	21,2
<i>Mesleki Deneyim Süresi</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Kümülatif Yüzde</i>
7-9 yıl	69	20,6	20,6
10 yıl ve üzeri	266	79,4	100,0
<i>Okuldaki Görev Süresi</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Kümülatif Yüzde</i>
3-4 yıl	57	17,0	17,0
5 yıl ve üzeri	278	83,0	100,0
<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Kümülatif Yüzde</i>
Lisans	282	84,2	84,2
Lisansüstü	53	15,8	100,0
<i>Atanma Biçimleri</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Kümülatif Yüzde</i>
Yazılı sınav	24	7,2	7,2
Görevlendirme	311	92,8	100,0
<i>Toplam</i>	<i>335</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Tablo 5'e bakıldığında katılımcıların yaklaşık onda dokuzluk kısmını (%88,7) erkekler oluşturmaktadır. Ulaşılan örneklemin çoğunluğunu erkeklerin oluşturması araştırmacıya Türkiye'de okullarda yöneticilik işinin çoğunlukla erkekler tarafından yürütüldüğünü düşündürmektedir. Araştırmaya katılanların statüleri incelendiğinde okul müdürlerinin katılımcıların yaklaşık onda üçünü (%28,4), müdür yardımcılarının ise yaklaşık onda yedisini (%71,6) oluşturdukları söylenebilir. Bu durum okullardaki yönetici dağılımlarının beklendiği gibi olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yaklaşık onda dördü (%44,2) ilkokullarda çalışırken, yaklaşık onda üçü de (%30,4) ortaokullarda çalışmaktadır. Lisede çalışanlar bütünün %21,2'sini oluştururken en az düzeyde katılımcı (%4,2) okul öncesi eğitim kurumlarından sağlanmıştır.

Katılımcılarla ilgili dikkat çeken bir bulgu da mesleki deneyim sürelerinin çoğunlukla (%79,4) 10 yıl ve üzeri olduğudur. Bu durum okul yöneticilerinin alanlarında deneyimli kişiler olduklarını düşündürmektedir. Katılımcıların yaklaşık onda sekizi (%83) 5 yıl ve daha fazla süredir kendi okulunda çalışırken, 3-4 yıldır kendi okulunda çalışanların oranı %17'dir. Öğrenim durumları incelendiğinde katılımcı okul yöneticilerinin %85,2'si lisans mezunu, %15,8'i lisansüstü mezundur. Bu bulgu her altı okul yöneticisinden birinin lisansüstü eğitim gördüğünü göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çok büyük bir kısmı (%92,8) görevlendirme ile buldukları görevlere atanırken, yazılı sınavı kazanarak bulunduğu konuma gelenlerin oranı ise %7,2'dir. Bu, okullar için istenen bir durum değildir. Okulları yöneten kişilerin buldukları konuma gelmeleri yaptıkları işin hakkını vermeleri için önemli bir gereklilik olabilir. Sınavlar aracılığıyla göreve gelen okul yöneticileri hem kuramsal bilgi hem de uygulama bağlamında yaptıkları işi daha iyi biliyor olmaları beklenir. O nedenle yönetici atamalarında görevlendirme yerine sınavla atama yapılmasının yerinde olacağı değerlendirilebilir.

4.2. Okul Yöneticilerinin Düşünme Stillerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıtı aranan ikinci temel soru düşünme stilleri konusuna ilişkin katılımcıların tercihlerinin belirlenmesine dönüktür. Bu amaçla okul yöneticilerinin düşünme stilleri ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları hesaplanmıştır. Yanı sıra her bir alt ölçeğin puan ortalaması madde sayısına bölünerek standardize edilmiş puanlar hesaplanarak, ilgili ölçeğin altına eklenmiştir. Katılımcıların alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları, puan dağılımlarının standart sapmaları ile her bir alt ölçekteki madde sayısı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı*

Madde No	Düşünme Stilleri	Minimum	Maximum	\bar{X}	S.S.
1	Yasama	1,40	7,00	6,02	,969
2	Yürütme	1,40	7,00	5,35	1,207

3	Yargısal	1,00	7,00	5,46	1,165
4	Monarşik	1,00	7,00	4,81	1,082
5	Hiyerarşik	1,00	7,00	5,45	1,236
6	Oligarşik	1,00	7,00	4,55	1,316
7	Anarşik	1,80	7,00	4,92	1,095
8	Global	1,00	7,00	4,58	1,322
9	Lokal	1,00	7,00	4,71	1,180
10	İçsel	1,00	7,00	4,89	1,317
11	Dışsal	1,00	7,00	4,99	1,265
12	Liberal	1,80	7,00	5,39	1,287
13	Muhafazakâr	1,00	7,00	4,27	1,693

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Düşünme Stilleri Ölçeği'nin alt ölçeklerinden ulaşılmış standardize değerlere bakıldığında en yüksek puan değerlerinin ortalamasının ($\bar{X}=6.02$ $SS=.97$) *yasama* adlı alt ölçekten, en düşük puan ortalamasını da ($\bar{X}=4.27$ $SS=1.69$) *muhafazakârlık* adlı alt ölçekten elde ettikleri görülmektedir. Bulgulara dayalı olarak araştırmaya katılan okul yöneticileri düşünme stillerinin yasama konusuna daha eğilimli iken, muhafazakâr düşünme stillerine daha az eğilimli olduklarını, diğer bir deyişle yöneticiler muhafazakâr düşünme stillerine daha az eğilimlidir.

Düşünme Stilleri Ölçeği'ndeki 65 maddenin ilk 15 maddesi (1-15) *yönetim işlevleri* alanıyla (yasama, yürütme, yargı) ilişkilidir. Okul yöneticilerinin bu alanlardaki puan ortalamalarının görece *yüksek* olduğu, alt ölçeklerdeki minimum değerlerin 1,00 ile 1,40, maksimum değerlerin de 7,00 düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Bulgular yöneticilerin yönetim işlevleri konusundaki düşünme stili eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin sonraki 20 maddesi (16-35) *yönetim biçimleri*

alanıyla ilişkilidir. Bu alandaki maddelerden okul yöneticilerinin elde ettikleri puan ortalamalarının *orta-yüksek aralığında* olduğu, alt ölçeklerdeki minimum değerlerin 1,00 ile 1,80, maksimum değerlerin de 7,00 düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak yöneticilerin yönetim biçimleri konusundaki düşünme stillerine olan eğilimlerinin *yükseğe yakın orta düzeyde* olduğu söylenebilir. Ölçeğin sonraki 10 maddesi (36-45) *yönetim düzeyleri* alanıyla ilgilidir. Bu alandaki maddelerden okul yöneticilerinin elde etmiş oldukları puan ortalamaları *ortaya yakın* olduğu, alt ölçeklerdeki minimum değerlerin 1,00 maksimum değerlerin ise 7,00 düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin sonraki 10 maddesi (46-55) *yönetim konuları* alanı ile ilgilidir. Bu alandaki maddelerden okul yöneticilerinin elde etmiş oldukları puan ortalamaları *yükseğe yakın orta düzeyde* olduğu, alt ölçeklerden elde ettikleri minimum değerlerin 1,00 maksimum değerlerin ise 7,00 düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin son 10 maddesi (56-65) *yönetim eğilimleri* alanıyla ilgilidir. Bu alandaki maddelerden okul yöneticilerinin elde etmiş oldukları puan ortalamalarının *orta ve yükseğe yakın orta düzeylerde* olduğu, alt ölçeklerden minimum 1,00 ile 1,80, maksimum 7,00 düzeylerinde ortalamalar elde ettikleri gözlenmiştir. Ölçeğin alt ölçeklerine ilişkin bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin düşünme stilleri konusundaki eğilimlerinin *orta ve yükseğe yakın orta düzeylerinde* dağılım gösterdiği görülmektedir.

4.3. Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Kişisel Özelliklere Göre Ne Düzeyde Farklılaştığına İlişkin Analizler

Cevaplanması gereken başka bir soru, katılımcıların Düşünme stilleri Ölçeği'nin alt ölçeklerine ilişkin tercihlerinin katılımcıların demografik özelliklerin bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını, farklılaşıyorsa hangi düzeyde farklılaştığı ve farklılığın kaynağının hangi gruplar arası farklılardan kaynaklandığını ortaya koymaya yöneliktir.

Katılımcıların alt ölçeklere ilişkin görüşlerinin; "*cinsiyet, statü, çalışılan okul türü, mesleki deneyim süresi, okuldaki görev süresi, eğitim düzeyi ve yöneticiliğe atanma biçimi*" değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla, katılımcıların "Düşünme Stilleri Ölçeği'nin alt boyutlarında ulaştıkları puan değerlerinin standart sapmaları onların; *cinsiyet, statü, çalışılan okul türü, mesleki*

deneyim süresi, okuldaki görev süresi, eğitim düzeyi ve yöneticiliğe atanma biçimi değişkenleri göz önünde bulundurularak saptanmıştır.

Elde edilen değerler karşılaştırılmış, belli bir farklılık durumunda ise söz konusu farkın istatistiksel açıdan taşıdığı anlamı ortaya koymak için ikili küme karşılaştırmaları durumunda t testinden, ikiden çok küme karşılaştırmaları durumunda ise tek yönlü varyans çözümlemesinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

4.3.1. Cinsiyet – Düşünme Stilleri

Tablo 6’de belirtilen dağılımın cinsiyet bağlamında farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için yapılan 2 (cinsiyet) x 13 (düşünme stili) istatistiksel çözümlemede faktörlerin geneli açısından cinsiyet değişkeni açısından farklılık olduğu görülmüştür.

Katılımcıların Düşünme stilleri konusuna ilişkin tercihlerinin cinsiyetleri açısından farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığı ve bu farklılığın anlam ifade edip etmediği t-testi yapılarak Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyetlerine Göre Katılımcıların Düşünme stilleri Ölçeği’nin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Alt Ölçek	Küme		(N)	(\bar{X})	(SS)	(t)	(SD)	(p)
	Cinsiyet							
Yasama	Kadın	38	5,96	1,00	-,440	333	,660	
	Erkek	297	6,03	,97				
Yürütme	Kadın	38	5,39	1,33	,167	333	,868	
	Erkek	297	5,35	1,19				
Yargısal	Kadın	38	5,19	1,22	-1,545	333	,123	
	Erkek	297	5,50	1,16				
Monarşik	Kadın	38	5,08	1,09	1,596	333	,111	

	Erkek	297	4,79	1,08			
Hiyerarşik	Kadın	38	5,79	1,05	1,781	333	,076
	Erkek	297	5,42	1,25			
Oligarşik	Kadın	38	4,29	1,24	-1,336	333	,183
	Erkek	297	4,59	1,32			
Anarşik	Kadın	38	4,75	1,04	-1,047	333	,296
	Erkek	297	4,95	1,10			
Global	Kadın	38	4,34	1,49	-1,229	333	,220
	Erkek	297	4,62	1,30			
Lokal	Kadın	38	4,70	1,07	-,069	333	,945
	Erkek	297	4,71	1,19			
İçsel	Kadın	38	4,94	1,28	,240	333	,810
	Erkek	297	4,88	1,32			
Dışsal	Kadın	38	4,97	1,24	-,107	333	,915
	Erkek	297	5,00	1,27			
Liberal	Kadın	38	5,56	1,41	,809	333	,419
	Erkek	297	5,38	1,27			
Muhafazakâr	Kadın	38	3,61	1,73	-2,587	333	,010*
	Erkek	297	4,36	1,67			

Kadın ve erkek okul yöneticilerinin, Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutları ile alakalı olarak ortaya çıkan sonuçların ortalamalarına yansıyan farkın istatistiki açıdan anlam ifade edip etmediğini ortaya koymak amacıyla uygulanan t testinde ulaşılan

veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre *muhafazakârlık* alt ölçeğinde ($t_{(333)} = -2,587$, $p < .05$) istatistiki açıdan manalı düzeyde farklılık ortaya koyduğu gözlenmiştir.

Bulgular, okul yöneticilerinin Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutlarından ulaştıkları puan ortalamaları arasındaki farkların muhafazakârlık konusunda istatistiki olarak önemli olduğunu ve farkların erkek yöneticiler lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak okul yöneticilerinin cinsiyetlerinin onların düşünme stillerinin *yönetim eğilimleri* alanındaki tercihleri üzerinde etkili olduğunu, erkek yöneticilerin muhafazakârlık konusundaki eğilimlerinin kadın yöneticilerde göre daha yoğun olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ölçeğin diğer alt boyutlarında cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin puanları arasında istatistiki açıdan manalı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir. Bu bulgu, muhafazakârlık boyutu hariç kadın ve erkek yöneticilerin düşünme stillerinin benzer olduğunu düşündürmektedir.

4.3.2. Statü – Düşünme Stilleri

Tablo 5'te gösterilen dağılımın yöneticilerin okuldaki statüleri (müdür ya da müdür yardımcısı olma durumlarına) bağlamında farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için yapılan 2 (statü) x 13 (düşünme stili) istatistiksel çözümleme sonucunda faktörlerin geneli bağlamında okuldaki statüye göre farklılık gözlemlenmiştir. Katılımcıların Düşünme stilleri konusuna ilişkin tercihlerinin statüleri açısından farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığı ve bu farklılığın anlam ifade edip etmediği t-testi yapılarak Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Statülerine Göre Katılımcıların Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar*

Alt Ölçek	Küme	(N)	(\bar{X})	(SS)	(t)	(S D)	(p)
	Statü						
Yasama	Müdür	95	6,07	,98	,530	33 3	,596
	Müdür Yardımcısı	240	6,01	,97			

Yürütme	Müdür	95	5,11	1,17	-2,390	33	,017*
	Müdür Yardımcısı	240	5,45	1,21		3	
Yargısal	Müdür	95	5,49	1,10	,221	33	,825
	Müdür Yardımcısı	240	5,46	1,19		3	
Monarşik	Müdür	95	4,59	1,07	-2,437	33	,015*
	Müdür Yardımcısı	240	4,91	1,08		3	
Hiyerarşik	Müdür	95	5,50	1,14	,355	33	,723
	Müdür Yardımcısı	240	5,44	1,27		3	
Oligarşik	Müdür	95	4,74	1,31	1,617	33	,107
	Müdür Yardımcısı	240	4,48	1,31		3	
Anarşik	Müdür	95	5,17	,94	2,542	33	,011*
	Müdür Yardımcısı	240	4,83	1,14		3	
Global	Müdür	95	4,64	1,23	,533	33	,594
	Müdür Yardımcısı	240	4,56	1,36		3	
Lokal	Müdür	95	4,63	1,15	-,768	33	,443
	Müdür Yardımcısı	240	4,74	1,19		3	
İçsel	Müdür	95	4,97	1,35	,657	33	,512
	Müdür Yardımcısı	240	4,86	1,31		3	
Dışsal	Müdür	95	4,99	1,28	-,007	33	,995
	Müdür Yardımcısı	240	4,99	1,26		3	
Liberal	Müdür	95	5,57	1,19	1,570	33	,117
	Müdür Yardımcısı	240	5,33	1,32		3	

	Müdür	95	3,82	1,61			
Muhafazakâr					-3,112	33	,002*
	Müdür Yardımcısı	240	4,45	1,70		3	

Müdür ve müdür yardımcısı görevindeki yöneticilerin Düşünme stilleri alt boyutları ile alakalı olarak ortaya çıkan sonuçların ortalamalarına yansıyan farkın istatistiki açıdan anlam ifade edip etmediğini ortaya koymak maksadıyla uygulanan t testinde ulaşılan veriler incelendiğinde okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının düşünme stilleri statülerine (müdür ya da müdür yardımcısı ünvanı) göre *yürütme* alt ölçeğinde ($t_{(333)} = -2,390$, $p < .05$), *monarşik* alt ölçeğinde ($t_{(333)} = -2,437$, $p < .05$), *anarşik* alt ölçeğinde ($t_{(333)} = 2,542$, $p < .05$) ve *muhafazakâr* alt ölçeğinde ($t_{(333)} = -3,112$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Bulgular, okul yöneticilerinin Düşünme stilleri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların muhafazakâr, yürütme, monarşik ve anarşik konularında istatistiksel olarak önemli olduğunu ve farkların yürütme ve anarşik boyutlarında okul müdürleri, monarşik ve muhafazakâr boyutlarında ise müdür yardımcılarını lehine olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan ölçeğin diğer alt boyutlarında ünvanlarına göre okul yöneticilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir. Bu bulgudan hareketle, okul müdürleri ile müdür yardımcılarının yürütme, monarşi, anarşi ve muhafazakârlık boyutlarında benzer, diğer boyutlarda ise farklı tercihlerde buldukları söylenebilir.

4.3.3. Okul Türü – Düşünme Stilleri

Tablo 6'da gösterilen dağılımın yöneticilerin çalıştıkları okul türüne (okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise) bağlamında farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek yapılan 4 (okul türü) x 13 (düşünme stili) istatistiki çözümleme açısından faktörlerin geneli bağlamında okul türü açısından değişiklikler belirlenmiştir (Tablo 9). Katılımcıların Düşünme stilleri konusuna ilişkin tercihlerinin çalıştıkları okulun türüne açısından herhangi bir farklılık durumunda manalı olup olmadığını ortaya koymak

maksadıyla yapılan bağımsız tek yönlü varyans çözümlemesinde (ANOVA) ulaşılan değerler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Katılımcıların Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı*

Düşünme Stili	Okul Türü								
	İlkokul			Ortaokul			Lise		
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S.S.</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S.S.</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S.S.</i>
Yasama	162	6,07	0,94	102	6,03	0,97	71	5,91	1,03
Yürütme	162	5,34	1,14	102	5,30	1,31	71	5,46	1,22
Yargı	162	5,50	1,14	102	5,56	1,04	71	5,25	1,36
Monarşik	162	4,86	0,98	102	4,84	1,03	71	4,69	1,36
Hiyerarşik	162	5,61	1,14	102	5,42	1,27	71	5,17	1,37
Oligarşik	162	4,53	1,31	102	4,59	1,36	71	4,56	1,27
Anarşik	162	4,93	1,08	102	4,89	1,11	71	4,97	1,13
Global	162	4,55	1,29	102	4,75	1,32	71	4,42	1,38
Lokal	162	4,68	1,18	102	4,69	1,13	71	4,82	1,26
İçsel	162	4,94	1,35	102	4,85	1,28	71	4,84	1,31
Dışsal	162	5,03	1,29	102	4,95	1,23	71	4,97	1,26
Liberal	162	5,51	1,28	102	5,28	1,30	71	5,31	1,29
Muhafazakar	162	4,11	1,76	102	4,55	1,58	71	4,25	1,68

Katılımcılar çalıştıkları okul türüne göre, Düşünme stilleri Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin birbirlerine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Katılımcılar çalıştıkları okula göre alt ölçeklerden en yüksek puan ortalamalarını yasama, yargı, monarşi,

hiyerarşi, oligarşi, global, içsel, dışsal ve liberal boyutlarında ilkökul yöneticileri, yürütme, anarşi ve lokal boyutlarında lise yöneticileri, muhafazakâr boyutunda ise ortaokul yöneticileri elde etmişlerdir.

Bu bulgulara göre; farklı türlerde kurumlarda çalışan yöneticiler Düşünme stilleri ölçeğinin boyutlarında farklı puan ortalamaları elde ettikleri gözlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Çalıştıkları Okul Türüne Göre Katılımcıların Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar*

Alt Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df- Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Yasama	Gruplar arası	1,279	2	,639	,679	,508
	Grup-İçi	312,760	332	,942		
	Toplam	314,039	334			
Yürütme	Gruplar arası	1,051	2	,526	,359	,699
	Grup-İçi	486,017	332	1,464		
	Toplam	487,068	334			
Yargı	Gruplar arası	4,462	2	2,231	1,649	,194
	Grup-İçi	449,054	332	1,353		
	Toplam	453,516	334			
Monarşik	Gruplar arası	1,424	2	,712	,606	,546
	Grup-İçi	390,116	332	1,175		
	Toplam	391,540	334			
Hiyerarşik	Gruplar arası	9,448	2	4,724	3,130	,045*

	Grup-içi	501,096	332	1,509		
	Toplam	510,544	334			
	Gruplar arası	,223	2	,111	,064	,938
Oligarşik	Grup-içi	578,614	332	1,743		
	Toplam	578,836	334			
	Gruplar arası	,272	2	,136	,113	,893
Anarşik	Grup-içi	400,853	332	1,207		
	Toplam	401,125	334			
	Gruplar arası	4,867	2	2,433	1,394	,250
Global	Grup-içi	579,716	332	1,746		
	Toplam	584,583	334			
	Gruplar arası	1,105	2	,553	,395	,674
Lokal	Grup-içi	464,232	332	1,398		
	Toplam	465,338	334			
	Gruplar arası	,716	2	,358	,205	,815
İçsel	Grup-içi	578,721	332	1,743		
	Toplam	579,437	334			
	Gruplar arası	,475	2	,238	,148	,863
Dışsal	Grup-içi	534,426	332	1,610		
	Toplam	534,902	334			
	Gruplar arası	4,035	2	2,018	1,219	,297
Liberal	Grup-içi	549,711	332	1,656		

	Toplam	553,746	334			
	Gruplar arası	12,333	2	6,167	2,165	,116
Muhafazakâr	Grup-içi	945,467	332	2,848		
	Toplam	957,800	334			

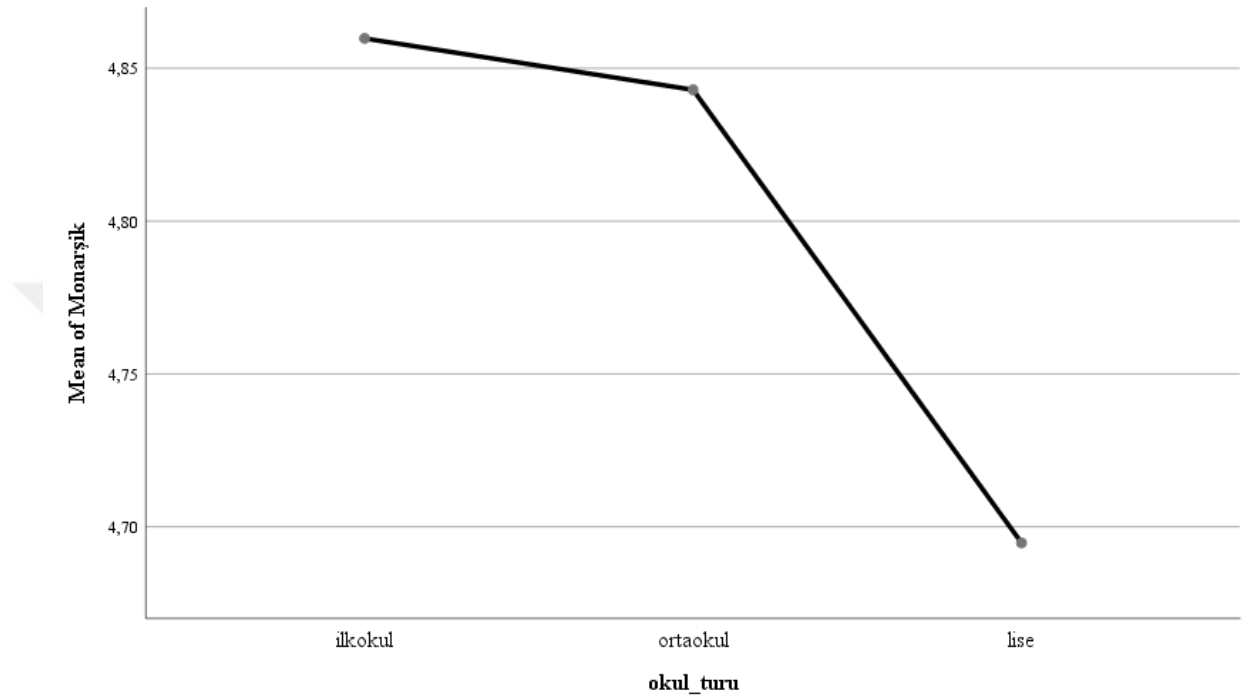
Çalıştıkları okul türüne göre yöneticilerin düşünme stilleri ölçeğinin alt ölçekleri alakalı olarak varılan sayısal veriler bağlamındaki farkın istatistiki açıdan manalı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) ortaya çıkan veriler incelendiğinde: okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre *monarşik* ($F = 4,724$, $p < .05$) alanındaki tercihlerine ilişkin istatistiki açıdan manalı seviyede değişiklikler bulunmaktadır.

Sonuç olarak; katılımcıların düşünme stilleri ölçeğinin, monarşi alt ölçeğine ilişkin görüşlerinin onların çalıştıkları okul türüne göre farklılaştığı söylenebilir. Diğer taraftan; katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre, ölçeğin diğer boyutlarındaki tercihlerine yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı seviyede istatistiki değişkenlik söz konusu değildir. Farklı türlerde okullarda çalışan yöneticilerin monarşi boyutuna ilişkin ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği sıvanmış ($Lf=2,836$, $p > .05$) ve homojen dağılım gözlemlendiği için puan farklılığının kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda Tablo 11'deki değerler elde edilmiştir.

Tablo 11. *Çalıştıkları Okul Türüne Göre Katılımcıların Monarşi Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkların Kaynakları*

Boyut	Okul Türü	İlkokul	Lise
<i>Monarşik</i>	İlkokul	-	.26
	Lise	-26*	-

Çözümlemede elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların monarşik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark, ilkokullardaki yöneticilerin puan ortalamaları ile lise yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Okul yöneticilerinin monarşi boyutundaki puan ortalamaları dair değişikliklere ilişkin plot eğrisi Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. Monarşi Boyutundaki Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Plot Eğrisi

Elde edilen bulgudan yola çıkarak, puan ortalamaları arasındaki farkın, okul öncesi eğitim kurumlarında (anaokulu-anasınıfı) çalışan yöneticiler lehine çıktığı söylenebilir.

4.3.4. Mesleki Deneyim Süresi – Düşünme Stilleri

Tablo 6'da gösterilen dağılımın mesleki deneyim süresi bağlamında farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için yapılan 2 (mesleki deneyim süresi) x 13 (düşünme stili) istatistiki veriler bağlamında faktörlerin geneli açısından mesleki deneyim sürelerine dair farklılık belirlenmiştir (Tablo 12). Katılımcıların düşünme

stilleri konusuna ilişkin tercihlerinin mesleki deneyimleri açısından farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığı ve bu farklılığın anlam ifade edip etmediği t-testi yapılarak Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Katılımcıların Düşünme stilleri Ölçeğinin Alt boyutlarına dair fikirleri bağlamındaki Farklar*

Alt Ölçek	Küme		(N)	(\bar{X})	(SS)	(t)	(SD)	(p)
	Mesleki Deneyim Süresi							
Yasama	7-9 yıl	69	6,04	,99	0,173	333	0,863	
	10 yıl ve üzeri	266	6,02	,97				
Yürütme	7-9 yıl	69	5,30	1,27	-0,418	333	0,676	
	10 yıl ve üzeri	266	5,37	1,19				
Yargısal	7-9 yıl	69	5,43	1,27	-0,293	333	0,77	
	10 yıl ve üzeri	266	5,47	1,14				
Monarşik	7-9 yıl	69	5,01	1,04	1,622	333	0,106	
	10 yıl ve üzeri	266	4,77	1,09				
Hiyerarşik	7-9 yıl	69	5,45	1,21	-0,053	333	0,958	
	10 yıl ve üzeri	266	5,46	1,24				
Oligarşik	7-9 yıl	69	4,66	1,28	0,724	333	0,47	
	10 yıl ve üzeri	266	4,53	1,33				
Anarşik	7-9 yıl	69	4,85	,94	-0,648	333	0,518	
	10 yıl ve üzeri	266	4,95	1,13				
Global	7-9 yıl	69	4,50	1,43	-0,613	333	0,54	
	10 yıl ve üzeri	266	4,61	1,30				

Lokal	7-9 yıl	69	4,82	1,07	0,819	333	0,414
	10 yıl ve üzeri	266	4,69	1,21			
İçsel	7-9 yıl	69	4,76	1,30	-0,91	333	0,364
	10 yıl ve üzeri	266	4,92	1,32			
Dışsal	7-9 yıl	69	5,03	1,41	0,248	333	0,805
	10 yıl ve üzeri	266	4,99	1,23			
Liberal	7-9 yıl	69	5,50	1,28	0,75	333	0,454
	10 yıl ve üzeri	266	5,37	1,29			
Muhafazakâr	7-9 yıl	69	4,21	1,72	-0,354	333	0,724
	10 yıl ve üzeri	266	4,29	1,69			

Katılımcılar mesleki deneyim sürelerine göre, Düşünme stilleri Ölçeğinin alt boyutlarına dair birbirlerine yakın veriler elde etmişlerdir. Okul yöneticileri mesleki deneyim sürelerine göre alt ölçeklerden en yüksek puan ortalamalarını liberal, muhafazakâr, içsel, lokal, oligarşik, hiyerarşik, yargı, dışsal, monarşik, yasama boyutlarında 10 yıldan az mesleki deneyime sahip olan yöneticiler; global, anarşik, yürütme boyutlarında da 10 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan yöneticiler elde etmişlerdir. Elde edilen bu veriler bağlamında; farklı mesleki deneyim süresine sahip olan yöneticilerin Düşünme stilleri ölçeğinin boyutlarında farklı puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bu verilerin istatistiki bağlamda anlamlılık sergileyip sergilemediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testinde elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin düşünme stillerinin mesleki deneyim sürelerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3.5. Okuldaki Görev Süresi – Düşünme Stilleri

Tablo 6’da gösterilen dağılımın okuldaki görev süreleri (3-4 yıl, 5 yıl ve üzeri) bağlamında farklılık sergileyip sergilemediklerini belirlemek için yapılan 2 (okulda çalışma süresi) x 13 (düşünme stili) istatistiksel çözümleme sonucunda faktörlerin geneli bağlamında okuldaki çalışma süresine göre farklılık gözlemlenmiştir. Katılımcıların Düşünme stilleri konusuna ilişkin tercihlerinin okulda çalışma süreleri açısından farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığı ve bu farklılığın anlam ifade edip etmediği t-testi yapılarak Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Okuldaki Görev Sürelerine Göre Katılımcıların Düşünme Stilleri Ölçeği’nin Alt Boyutlarına Dair Fikirleri Arasındaki Farklar

Alt Ölçek	Küme		(N)	(\bar{X})	(SS)	(t)	(SD)	(p)
	Okulda çalışma süresi							
Yasama	3-4 yıl	57	6,09	,92	,549	333	,583	
	5 yıl ve üzeri	278	6,01	,98				
Yürütme	3-4 yıl	57	5,26	1,22	-,627	333	,531	
	5 yıl ve üzeri	278	5,37	1,21				
Yargısal	3-4 yıl	57	5,31	1,17	-1,101	333	,272	
	5 yıl ve üzeri	278	5,50	1,16				
Monarşik	3-4 yıl	57	4,84	1,10	,149	333	,882	
	5 yıl ve üzeri	278	4,82	1,08				
Hiyerarşik	3-4 yıl	57	5,44	1,24	-,117	333	,907	
	5 yıl ve üzeri	278	5,46	1,24				
Oligarşik	3-4 yıl	57	4,47	1,21	-,562	333	,575	
	5 yıl ve üzeri	278	4,57	1,34				

Anarşik	3-4 yıl	57	4,84	,90	-,627	333	,531
	5 yıl ve üzeri	278	4,94	1,13			
Global	3-4 yıl	57	4,11	1,35	-3,023	333	,003*
	5 yıl ve üzeri	278	4,68	1,30			
Lokal	3-4 yıl	57	4,62	1,19	-,675	333	,500
	5 yıl ve üzeri	278	4,73	1,18			
İçsel	3-4 yıl	57	4,91	1,31	,136	333	,892
	5 yıl ve üzeri	278	4,89	1,32			
Dışsal	3-4 yıl	57	5,16	1,27	1,117	333	,265
	5 yıl ve üzeri	278	4,96	1,26			
Liberal	3-4 yıl	57	5,46	1,17	,396	333	,692
	5 yıl ve üzeri	278	5,38	1,31			
Muhafazakâr	3-4 yıl	57	4,00	1,67	-1,347	333	,179
	5 yıl ve üzeri	278	4,33	1,69			

Okul yöneticilerinin, Düşünme stilleri alt boyutları ile alakalı olarak ortaya çıkan sonuçların okuldaki çalışma sürelerine bağlamında ortalamalarına yansıyan farkın istatistiki açıdan anlam ifade edip etmediğini ortaya koymak amacıyla uygulanan t testinde ulaşılan veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin düşünme stilleri okuldaki çalışma sürelerine göre *global* alt ölçeğinde ($t_{(333)} = -3,023$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Bulgular, okul yöneticilerinin çalıştıkları okuldaki görev süresinin Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutlarında ulaşılan puan ortalamalarına dair farkların global konusunda istatistiksel olarak önemli olduğunu ve farkların 5 yıl ve daha uzun süredir aynı okulda çalışan yöneticiler lehine olduğunu göstermektedir.

Bu bulguya dayalı olarak okul yöneticilerinin aynı okulda çalışma süresi onların düşünme stillerinin *düzeyler* alanındaki tercihleri üzerinde etkili olduğunu, 5 yıl ve üzeri zamandır aynı okulda çalışan yöneticilerin globallik/küresellik konusundaki eğilimlerinin 5 yıldan az olan yöneticilere göre daha yoğun olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ölçeğin diğer alt boyutlarında okulda çalışma sürelerine göre okul yöneticilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir. Bu bulgu, global boyutu hariç farklı çalışma sürelerine sahip olan yöneticilerin düşünme stillerinin benzer olduğunu düşündürmektedir.

4.3.6. Eğitim Düzeyi – Düşünme Stilleri

Tablo 6’da gösterilen dağılımın eğitim düzeyi (3-4 yıl, 5 yıl ve üzeri) göre bağlamında farklılık sergileyip sergilemediklerini belirlemek için yapılan 2 (okulda çalışma süresi) x 13 (düşünme stili) istatistiksel çözümleme sonucunda faktörlerin geneli bağlamında okuldaki çalışma süresine göre farklılık gözlemlenmiştir. Katılımcıların Düşünme stilleri konusuna ilişkin tercihlerinin okulda çalışma süreleri açısından farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığı ve bu farklılığın anlam ifade edip etmediği t-testi yapılarak Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. *Eğitim Düzeylerine Göre Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Ölçeği’nin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar*

Alt Ölçek	Küme		(N)	(\bar{X})	(SS)	(t)	(SD)	(p)
	Eğitim Düzeyi							
Yasama	Lisans	282	6,01	,96	-1,872	333	,440	
	Lisansüstü	53	6,12	1,02				
Yürütme	Lisans	282	5,30	1,22	-1,872	333	,062	
	Lisansüstü	53	5,64	1,12				
Yargısal	Lisans	282	5,43	1,16	-1,274	333	,204	
	Lisansüstü	53	5,65	1,21				

Monarşik	Lisans	282	4,81	1,10	-,440	333	,660
	Lisansüstü	53	4,88	,98			
Hiyerarşik	Lisans	282	5,42	1,23	-1,339	333	,182
	Lisansüstü	53	5,67	1,26			
Oligarşik	Lisans	282	4,53	1,33	-,690	333	,491
	Lisansüstü	53	4,67	1,24			
Anarşik	Lisans	282	4,90	1,10	-1,185	333	,237
	Lisansüstü	53	5,09	1,06			
Global	Lisans	282	4,58	1,29	-,256	333	,798
	Lisansüstü	53	4,63	1,52			
Lokal	Lisans	282	4,69	1,20	-,897	333	,370
	Lisansüstü	53	4,85	1,05			
İçsel	Lisans	282	4,89	1,32	-,082	333	,935
	Lisansüstü	53	4,90	1,34			
Dışsal	Lisans	282	4,99	1,29	-,014	333	,989
	Lisansüstü	53	5,00	1,16			
Liberal	Lisans	282	5,34	1,29	-2,012	333	,045*
	Lisansüstü	53	5,72	1,25			
Muhafaza kâr	Lisans	282	4,32	1,67	1,173	333	,242
	Lisansüstü	53	4,02	1,83			

Lisans ve lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin, Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutları ile alakalı olarak ortaya çıkan sonuçların ortalamalarına yansıyan farkın

istatistiki açıdan anlam ifade edip etmediğini ortaya koymak maksadıyla uygulanan t testinde ulaşılan veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin düşünme stillerinin eğitim düzeylerine göre *liberal* alt ölçeğinde ($t_{(333)} = -2,012$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Bulgular, okul yöneticilerinin Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutlarında ulaşılan puan ortalamalarına ilişkin farkların liberallik konusunda istatistiksel olarak önemli olduğunu ve farkların lisansüstü eğitim almış yöneticiler lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak okul yöneticilerinin eğitim düzeylerinin onların düşünme stillerinin *yönetim eğilimleri* alanındaki tercihleri üzerinde etkili olduğunu, lisansüstü eğitim almış yöneticilerin liberallik konusundaki eğilimlerinin lisans eğitimi almış yöneticilerde göre daha yoğun olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ölçeğin diğer alt boyutlarında eğitim düzeylerine göre okul yöneticilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir. Bu bulgu, liberal boyutu hariç lisans ve lisansüstü eğitim almış yöneticilerin düşünme stillerinin benzer olduğunu düşündürmektedir.

4.3.7. Atanma Biçimi – Düşünme Stilleri

Tablo 6’da gösterilen dağılımın yöneticilerin atanma biçimi (sınavla, görevlendirmeye) bağlamında farklılık sergileyip sergilemediklerini belirlemek için yapılan 2 (atanma biçiminin) x 13 (düşünme stili) istatistiksel çözümleme sonucunda faktörlerin geneli bağlamında atanma biçimine göre farklılık gözlemlenmiştir.

Katılımcıların Düşünme stilleri konusuna ilişkin tercihlerinin atama biçimlerine göre açısından farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığı ve bu farklılığın anlam ifade edip etmediği t-testi yapılarak Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. *Atanma Biçimlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerine Dair Fikirleri Bağlamındaki Farklar*

Alt Ölçek	Küme		(N)	(\bar{X})	(SS)	(t)	(SD)	(p)
	Atanma Şekli							
Yasama	Yazılı Sınav		24	5,91	,80	-,613	333	,540

	Görevlendirme	311	6,03	,98			
Yürütme	Yazılı Sınav	24	5,68	1,14	1,38	333	,166
	Görevlendirme	311	5,33	1,21	7		
Yargısal	Yazılı Sınav	24	5,41	1,35	-,231	333	,817
	Görevlendirme	311	5,47	1,15			
Monarşik	Yazılı Sınav	24	4,88	1,20	,276	333	,782
	Görevlendirme	311	4,82	1,07			
Hiyerarşik	Yazılı Sınav	24	5,54	1,30	,311	333	,756
	Görevlendirme	311	5,45	1,23			
Oligarşik	Yazılı Sınav	24	4,65	1,48	,366	333	,714
	Görevlendirme	311	4,55	1,31			
Anarşik	Yazılı Sınav	24	4,66	1,39	-	333	,212
	Görevlendirme	311	4,95	1,07	1,25 1		
Global	Yazılı Sınav	24	4,44	1,18	-,569	333	,570
	Görevlendirme	311	4,59	1,33			
Lokal	Yazılı Sınav	24	4,68	1,26	-,134	333	,893
	Görevlendirme	311	4,72	1,18			
İçsel	Yazılı Sınav	24	5,08	1,40	,742	333	,458
	Görevlendirme	311	4,88	1,31			
Dışsal	Yazılı Sınav	24	4,91	1,28	-,351	333	,726
	Görevlendirme	311	5,00	1,27			
Liberal	Yazılı Sınav	24	5,39	1,15	-,044	333	,965

	Görevlendirme	311	5,40	1,30		
Muhafazakâr	Yazılı Sınav	24	4,37	1,80	,291	,771
	Görevlendirme	311	4,27	1,69		

Sınav kazanarak atanan ya da doğrudan görevlendirmesi yapılan okul yöneticilerin, Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutları ile alakalı olarak ortaya çıkan sonuçların ortalamalarına yansıyan farkın istatistiki açıdan anlam ifade edip etmediğini ortaya koymak amacıyla uygulanan t testinde ulaşılan veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin düşünme stillerinin atanma biçimlerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Bu bulguya göre okul yöneticilerinin atanma biçimi onların düşünme stili tercihleri üzerinde etkili değildir denilebilir. Burada sınav kazanarak göreve gelen okul yöneticileri ile doğrudan atanan okul yöneticilerinin benzer düşünme stiline sahip olmaları dikkat çekicidir ve ileri araştırmalarla desteklenmesi yerinde olur.

5.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul yöneticilerinin düşünme stillerinin onların kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, unvan/statü, çalıştıkları okul türü, mesleki deneyim süreleri, çalıştıkları okuldaki görev süreleri, eğitim düzeyleri, atanma biçimleri) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Bu araştırmada, Van ili merkez ilçelerindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli okul yöneticilerinin düşünme stilleri kişisel özellikler bağlamında ortaya konulmuştur.

Çalışmada data toplamak maksadıyla; 65 maddelik “Düşünme stilleri” ölçeği ile kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı olan Düşünme stilleri Ölçeği, katılımcıların düşünme stillerine yönelik tercihlerini ortaya çıkarmaya dönüktür ve on üç alt boyut içermektedir: *Yasama, yürütme, yargı, monarşi, hiyerarşi, oligarşi, anarşi, global, lokal, dışsal, içsel, liberal, muhafazakâr.*

Düşünme stilleri ölçeği 1’den 7’ye kadar derecelenmiş ölçek maddelerinin ölçek boyutlarıyla ilişkilendirilerek, standart puanların hesaplanması yardımıyla çözümlenmiştir. Düşünme stilleri ölçeği nihai uygulama öncesi iç tutarlılık testine tabi tutulmuş ve güvenilirlik değeri (Cronbach’s Alpha) .89 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin uygulanmasından elde edilen veriler elektronik ortamda kayıt altına alınarak, ilgili istatistiksel tekniklerle çözümlenmiş ve ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada amaç doğrultusunda iki temel sorunun yanıtı aranmıştır. İlk soru okul yöneticilerinin düşünme stillerine yönelik tercihlerini belirlemeye dönüktür. Araştırmanın ikinci sorusu yöneticilerin düşünme stili tercihlerini onların kişisel özellikleri (cinsiyet, unvan/statü, çalıştıkları okul türü, mesleki deneyim süreleri, çalıştıkları okuldaki görev süreleri, eğitim düzeyleri, atanma biçimleri) bağlamında belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışma sorularına yanıt bulmak üzere elde edilen veriler; aritmetik ortalama (\bar{X}), Frekans (f), Yüzde (%), Standart sapma (std), bağımsız örneklem t testi, tek yönlü

varyans çözümlemesi, Levene's test ve Tukey HSD testleri yardımıyla çözümlenerek yorumlanmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda; katılımcıların demografik-özelliklerinin, cinsiyet olarak "erkek"; statü olarak "müdür yardımcısı"; mesleki deneyim süresi olarak "10 yıl ve üzeri"; okuldaki görev süresi bağlamında "5 yıl ve üzeri"; eğitim düzeyi olarak "lisans" ve atanma biçimi olarak ise "görevlendirme" gruplarında kümelenedikleri gözlenmiştir.

Yöneticilerin Düşünme stilleri Ölçeğine ilişkin elde ettikleri değerler incelendiğinde, ölçeğin alt ölçeklerinde katılımcılar en yüksek puan ortalamasını ($\bar{X}=6.02$ $SS=.97$) *yasama* adlı alt ölçekten, en düşük puan ortalamasını da ($\bar{X}=4.27$ $SS=1.69$) *muhafazakârlık* adlı alt ölçekten elde etmişlerdir.

Ölçeğin alt ölçeklerine ilişkin bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin düşünme stilleri konusundaki eğilimlerinin orta ve yükseğe yakın orta düzeylerinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre düşünme stillerine yönelik tercihleri arasındaki farklılaşmaları test etmek amacıyla farklı testler yapılmış ve demografik özelliklerin kiminde anlamlı düzeyde farklılık bulunurken kimilerinde ise anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın varlığına rastlanmamıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin Düşünme stilleri tercihlerinin onların demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) Cinsiyetlerine göre katılımcıların düşünme stili tercihlerinin muhafazakârlık boyutunda farklılaştığı, farklılığın da erkekler lehine olduğu görülmüştür:

Kadın ve erkek okul yöneticilerinin, Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutları ile alakalı olarak ortaya çıkan sonuçların ortalamalarına yansıyan farkın istatistikî açıdan anlam ifade edip etmediğini ortaya koymak maksadıyla uygulanan t testinde ulaşılan veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre muhafazakârlık alt boyunda ($t(333)=-2,587$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

- a) Bulgular, okul yöneticilerinin Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutunda ulaştıkları puan ortalamalarına dair farkların muhafazakârlık konusunda istatistiksel olarak önemli olduğunu ve farkların erkek yöneticiler lehine

olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak okul yöneticilerinin cinsiyetlerinin onların düşünme stillerinin yönetim eğilimleri alanındaki tercihleri üzerinde etkili olduğunu, erkek yöneticilerin muhafazakârlık konusundaki eğilimlerinin kadın yöneticilerde göre daha yoğun olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ölçeğin diğer alt boyutlarında cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir. Bu bulgu, muhafazakârlık boyutu hariç kadın ve erkek yöneticilerin düşünme stillerinin benzer olduğunu düşündürmektedir

2) Görev unvanlarına (statülerine) göre yöneticilerin düşünme stili tercihlerinin yürütme, monarşik, anarşik ve muhafazakâr boyutlarında farklılaştığı, farklılığın da yürütme ve anarşik boyutlarında okul müdürleri, monarşik ve muhafazakâr boyutlarında ise müdür yardımcıları lehine olduğunu görülmüştür:

- a) Müdür ve müdür yardımcısı görevindeki yöneticilerin Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutları ile alakalı olarak ortaya çıkan sonuçların ortalamalarına yansıyan farkın istatistiki açıdan anlam ifade edip etmediğini ortaya koymak amacıyla uygulanan t testinde ulaşılan veriler incelendiğinde okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının düşünme stilleri statülerine (müdür ya da müdür yardımcısı unvanı) göre yürütme alt ölçeğinde ($t(333) = -2,390, p < .05$), monarşik alt ölçeğinde ($t(333) = -2,437, p < .05$), anarşik alt ölçeğinde ($t(333) = 2,542, p < .05$) ve muhafazakâr alt ölçeğinde ($t(333) = -3,112, p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.
- b) Bulgular, okul yöneticilerinin Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutunda ulaştıkları puan ortalamalarına dair farkların muhafazakâr, yürütme, monarşik ve anarşik konularında istatistiksel olarak önemli olduğunu ve farkların yürütme ve anarşik boyutlarında okul müdürleri, monarşik ve muhafazakâr boyutlarında ise müdür yardımcıları lehine olduğunu göstermektedir.
- c) Diğer taraftan ölçeğin diğer alt boyutlarında unvanlarına göre okul

yöneticilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir. Bu bulgudan hareketle, okul müdürleri ile müdür yardımcılarının yürütme, monarşi, anarşi ve muhafazakârlık boyutlarında benzer, diğer boyutlarda ise farklı tercihlerde buldukları söylenebilir.

3) Çalıştıkları okulun türüne göre okul yöneticileri düşünme stili ölçeğinin alt ölçeklerinden en yüksek puan ortalamalarını yasama, yargı, monarşi, hiyerarşi, oligarşi, global, içsel, dışsal ve liberal boyutlarında okul öncesi yöneticileri; yürütme, anarşi ve lokal boyutlarında lise yöneticileri, muhafazakâr boyutunda ise ortaokul yöneticileri elde etmişlerdir:

a) Çalıştıkları okul türüne göre yöneticilerin düşünme stilleri ölçeğinin alt ölçekleri ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) elde edilen değerler incelendiğinde: okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre monarşik ($F = 4,724, p < .05$) alanındaki tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır.

b) Katılımcıların düşünme stilleri ölçeğinin, monarşi alt ölçeğine dair fikirlerin katılımcıların çalıştıkları okul türü bağlamında farklılık sergilediği söylenebilir. Diğer taraftan; katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre, ölçeğin diğer boyutlarındaki tercihlerine yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar söz konusu değildir. Farklı türlerde okullarda çalışan yöneticilerin monarşi boyutuna ilişkin ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği sıvanmış ($Lf=2,836, p > .05$) ve homojen dağılım gözlendiği için puan farklılığının kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda Tablo 10'daki değerler elde edilmiştir.

4) Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre düşünme stili tercihlerinin monarşi boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Farklı türlerde okullarda çalışan yöneticilerin monarşi boyutuna ilişkin ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği sınanmış ve homojen dağılım gözlemlendiği için puan farklılığının kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucunda puan ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağının okul öncesi öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı ve farklılığın okul öncesi öğretmenleri lehine çıktığı söylenebilir:

- a) Çalıştıkları okul türüne göre yöneticilerin düşünme stilleri ölçeğinin alt ölçekleri ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) elde edilen değerler incelendiğinde: okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre monarşik ($F = 4,724, p < .05$) alanındaki tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır.
- b) Katılımcıların düşünme stilleri ölçeğinin, monarşi alt ölçeğine ilişkin görüşlerinin onların çalıştıkları okul türüne göre farklılaştığı söylenebilir. Diğer taraftan; katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre, ölçeğin diğer boyutlarındaki tercihlerine yönelik puan ortalamaları bağlamında anlamlı bir düzeyde farklılıklar söz konusu değildir. Farklı türlerde okullarda çalışan yöneticilerin monarşi boyutuna ilişkin ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği sınanmış ($Lf=2,836, p > .05$) ve homojen dağılım gözlemlendiği için puan farklılığının kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda Tablo 10'daki değerler elde edilmiştir.
- c) Çözümlemede elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların monarşik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark, ilkokullardaki yöneticilerin puan ortalamaları ile lise yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

5) Mesleki deneyim sürelerine göre katılımcıların düşünme stili tercihlerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir:

a) Katılımcılar mesleki deneyim sürelerine göre, Düşünme stilleri Ölçeğinin alt boyutlarına dair birbirlerine yakın veriler bulunmuştur. Okul yöneticileri mesleki deneyim sürelerine göre alt ölçeklerden en yüksek puan ortalamalarını liberal, muhafazakâr, içsel, lokal, oligarşik, hiyerarşik, yargı, dışsal, monarşik, yasama boyutlarında 10 yıldan az mesleki deneyime sahip olan yöneticiler; global, anarşik, yürütme boyutlarında da 10 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan yöneticiler elde etmişlerdir. Bu bulunan sonuçlara bakıldığında; farklı mesleki deneyim süresine sahip olan yöneticilerin Düşünme stilleri ölçeğinin boyutlarında farklı puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen sonuçların istatistikî açıdan anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testinde elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin düşünme stillerinin mesleki deneyim sürelerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

6) Çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre yöneticilerin düşünme stili tercihlerinin global alt ölçeğinde istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılaştığı ve farkların 5 yıl ve daha uzun süredir aynı okulda çalışan yöneticiler lehine olduğu görülmüştür:

a) Okul yöneticilerinin, Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutları ile alakalı olarak ortaya çıkan sonuçların ortalamalarına yansıyan farkın okulda çalıştıkları sürelerine göre istatistikî açıdan anlam ifade edip etmediğini ortaya koymak maksadıyla uygulanan t testinde ulaşılan veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin düşünme stilleri okuldaki çalışma sürelerine göre global alt ölçeğinde ($t(333) = -3,023, p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

b) Bulgular, okul yöneticilerinin çalıştıkları okuldaki görev süresinin Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutlarından ulaşılan puan ortalamalarına dair farkların global konusunda istatistiksel olarak önemli olduğunu ve

farkların 5 yıl ve daha uzun süredir aynı okulda çalışan yöneticiler lehine olduğunu göstermektedir.

- c) Bu bulguya dayalı olarak okul yöneticilerinin aynı okulda çalışma süresi onların düşünme stillerinin düzeyler alanındaki tercihleri üzerinde etkili olduğunu, 5 yıl ve üzeri zamandır aynı okulda çalışan yöneticilerin globallik/küresellik konusundaki eğilimlerinin 5 yıldan az olan yöneticilere göre daha yoğun olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ölçeğin diğer alt boyutlarında okulda çalışma sürelerine göre okul yöneticilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir. Bu bulgu, global boyutu hariç farklı çalışma sürelerine sahip olan yöneticilerin düşünme stillerinin benzer olduğunu düşündürmektedir.
- d) Çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre yöneticilerin düşünme stili tercihlerinin liberallik alt ölçeğinde istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılaştığı ve farkların lisansüstü eğitim almış yöneticiler lehine olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan ölçeğin diğer alt boyutlarında eğitim düzeylerine göre okul yöneticilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir.

7) Son değişken olan atanma konusunda, sınav kazanarak atanan ya da doğrudan görevlendirmesi yapılan okul yöneticilerin düşünme stillerinin atanma biçimlerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Bu bulguya göre okul yöneticilerinin atanma biçimi onların düşünme stili tercihleri üzerinde etkili değildir denilebilir. Burada sınav kazanarak göreve gelen okul yöneticileri ile doğrudan atanan okul yöneticilerinin benzer düşünme stiline sahip olmaları dikkat çekicidir ve ileri araştırmalarla desteklenmesi yerinde olur:

- a) Sınav kazanarak atanan ya da doğrudan görevlendirmesi yapılan okul yöneticilerin, Düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutları ile alakalı olarak ortaya çıkan sonuçların ortalamalarına yansıyan farkın istatistiki açıdan anlam ifade edip etmediğini ortaya koymak amacıyla uygulanan t testinde ulaşılan veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin düşünme stillerinin atanma biçimlerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Bu

bulguya göre okul yöneticilerinin atanma biçimi onların düşünme stili tercihleri üzerinde etkili değildir denilebilir. Burada sınav kazanarak göreve gelen okul yöneticileri ile doğrudan atanan okul yöneticilerinin benzer düşünme stiline sahip olmaları dikkat çekicidir ve ileri araştırmalarla desteklenmesi yerinde olur.

Literatürde her ne kadar eğitim yöneticilerinin düşünme stillerine dair araştırmalara pek değinilmemişse de başka alanlardaki bireylerle ilgili bazı araştırmalar mevcuttur. Alan yazında yapılan çalışmalar sonucunda düşünme stillerinin bireylerin günlük hayatlarında olduğu kadar akademik yaşamlarında ve iş çevrelerinde de başarıya ulaşma gayretlerinde oldukça etkili bir bireysel farklılık değişkeni olduğunu göstermektedir. Bu anlamda düşünme stillerinin akademik başarıyla bağlantılı yurt içinde yapılan çalışmaların hala yeterli derece bir anlayış meydana getirecek düzeyde olmaması da göz önüne alınarak araştırma bulgularının bilimsel bir kaynak niteliğinde literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Grigorenko ve Sternberg (1997) Amerikalı öğrenciler üzerinde uyguladıkları çalışmada genel akademik başarı ile yargısal ve yasama düşünme stilleri arasında pozitif, yürütme düşünme stili ile de negatif ilişki bulmuşlardır. Zhang ve Sternberg (1998) Hong Kong örneğinde, araştırmada elde edilen bulguların aksi olarak muhafazakâr, içsel ve hiyerarşik stillerin ileri seviye başarı testiyle pozitif yönde ilişkili bulunduğu; diğer taraftan yaratıcılığı esas alan yasama ve liberal stiller ile grupla çalışmayı tercih eden dışsal stille negatif anlamda korelasyon olduğu saptanmıştır.

Cano-Garcia ve Hughes (2000) akademik başarı ile içsel ve yürütme düşünme stilleri arasında pozitif; yasama yürütme stili ile negatif yönde bir korelasyon bulunmuştur Lam (2000) Çin’de gerçekleştiği çalışmasında evrensel stilin akademik başarıyla olumlu olarak ve dışsal stilin olumsuz olarak fen bilimleri derslerindeki başarıya etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Bunun yanı sıra, Zhang (2001) 1. Tip Düşünme Stilleri (yaratıcılık temelli stiller) ile akademik başarı arasında olumsuz yönde bir bağlantı olduğunu saptamıştır. Bernardo, Zhang ve Callueng (2002) Filipinli öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, yargı alt stilinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği; diğer

çalışmaların aksine akademik başarının yürütme stili ile negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Balgamış ve Baloğlu'nun (2005) yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin matematik başarı puanları ile düşünme stilleri karşılaştırıldığında oligarşik, anarşik düşünme stili ve lokal düşünme stilinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yukarıda sözü edilen araştırmalardan da anlaşıldığı ve Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramında belirtildiği gibi düşünme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiler kültürlere, örneklem gruplarına, başarısı sınıanan derslere göre değişiklik gösterebilmektedir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar bağlamında karar alıcı ve uygulayıcılar ile araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir:

Karar Alıcı ve Uygulayıcılara Öneriler:

- 1) Okul yöneticileri kendi düşünme stili profillerinin farklı olduğunu hesaba katarak bunları eğitimin amaçlarına ve kurumun gelişimine destekleyecek şekilde kullanmalıdırlar.
- 2) Okul yöneticileri sorumlu oldukları eğitim örgütlerine dair aldıkları kararlarda ve bunları pratiğe dökmeye düşünme stillerindeki farklılıkları göz önünde bulundurmalıdırlar.
- 3) Düşünme stillerinin fark edilmesi hususunda her derece ve türdeki okul yöneticilerine düşünme stilleri konusunda eğitimler verilebilir.
- 4) Bakanlık, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince hizmet içi eğitim verilmelidir.
- 5) Okul yöneticileri, sorumlu oldukları eğitim örgütü ile ilgili etkinlikleri düzenlerken her kademedeki personelin düşünme stili profiline daha uygun olacak görevlerde olmalarının, kurumsal gelişim açısından önemli olduğuna dikkat etmeli ve etkinlik dağılımlarını bu yönde hazırlamalıdırlar.
- 6) Okul yöneticileri, sahip oldukları baskın düşünme stilleri hakkında bilgilendirilebilir.

- 7) Okul yöneticilerinin düşünme stillerinin birbirlerinden iyi ya da kötü olmadığı bilincinde olarak, okul içi ve dışı etkinliklerde mevcut düşünme stillerini etkin kılacak çalışmalar ve uygulamalar yapabilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- 1) Düşünme stilleri ve yönetim başarısı arasındaki ilişkiler araştırılabilir.
- 2) Değiştirilebilir olan düşünme stilleri profillerinden hangisinin eğitim kurumlarında daha verimli olduğuna dair araştırmalar yapılabilir.
- 3) Düşünme stilleri hakkındaki farkındalığın ne düzeyde olduğuna dair araştırmalar yapılabilir.
- 4) Yöneticilerin düşünme stillerinin bu araştırmanın konusu olmayan başka değişkenler ile ilişkisini betimleyecek ileri araştırmalar yapılması önerilebilir.

Düşünme stillerinin, gerek akademik mecrada gerekse iş hayatı (iş doyumunu, rol belirsizliği ve rol çatışması gibi) ve bireyler arası ilişki süreçlerine bağlı olarak günlük hayatta (empati, stres ve depresyon gibi) oldukça güçlü bir değişken olduğunu göstermesi bağlamında önemlidir. Bu nedenle düşünme stillerinin gerek eğitim ortamlarında, gerekse bireyin çevreye uyum ve kişiler arası ilişki süreçlerinde, ne tür etkisinin olduğunun anlaşılmasına yönelik çalışmalara gereksinimimizin olduğu düşünülmektedir.

Benzer çalışmalar, psikologların bireylerin hangi iletişim biçimini kullandıklarını anlamalarında da katkıda bulunacaktır. Örneğin, bilgiyi temelde sezgisel bir şekilde elde eden bireyler için hisler üzerinde durulması, kişisel tecrübelerin aktarımı ve somut örnek kullanımı daha etkili olurken; gerçekler ve olgular üzerinde durulması, mantıklı argümanların ortaya konulması, bilgi işlemede analitik olan bireyler açısından daha yararlı ve etkili olur (Epstein, 1996, Akt., Buluş, 2001).

Ayrıca, iş hayatı ve meslek seçimi sürecinde, bireyin ilgi ve yeteneklerinin yanında düşünme stillerinin de incelenmesi, bireyin sağlıklı meslek tercihi yapmasında olumlu yönde katkılar sağlayacaktır. İlgi, yetenek ve düşünme stillerine uygun işlerde çalışmak ise, hem bireyin doyumunu hem de işletmenin verimliliğini etkilemesi

açısından önemli görünmektedir. Konu ile ilgili diğer bir önemli nokta, düşünme stillerinin gelişiminde etkili olan psikososyal ve çevresel faktörlerin anlaşılmasına yönelik çalışmalara ihtiyacımızın olduğudur. Bu tür çalışmalarla, hangi tür düşünme stillerinin, ne tür çevresel koşulların ürünü olduğunun anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan okul öncesinden liseye kadar olan eğitim kurumlarının yöneticilerinin Düşünme stillerinin araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre kimi boyutlarda farklılaştığına ilişkin yönelik ulaşılan bulgulardan yola çıkarak, çalışmanın ilgili alanyazın için önemli olabilecek doğurgulara sahip olduğu ve daha sonra yapılacak çalışmalara yol gösterici olabileceği söylenebilir.



KAYNAKÇA

- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanılması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,14
- Altun, E.S.S (2013). Öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerine yönelik bir araştırma: Zihinsel stiller değişiyor mu?,*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,3(2). 21-30.
- Arkonaç, S .A. (1998). *Psikoloji zihin süreçleri bilim*. İstanbul, Alfa Yayınları.
- Armstrong, J.S (2000). The influence of individual cognitive style on erformance in management education. *Educational Psychology*, 20 (3). 323-339.
- Balgalmış, E. (2010). Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri açısından çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38, 01-10.
- Balkıs, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 9-17.
- Balkıs, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bernardo, A.B.I., Zhang, L.F., Callueng, C.M. (2002) Thinking styles and academic achievement among filipino students. *The Journal of Genetic Psychology* 163(2). 149-63.
- Brown, R.J and Oakley, D. A. (1997) Hypnosis and cognitive-experiental self-theory: A new conceptualization for hypnosis. *Contemporary Hypnosis* 14(2). 94–99.
- Buluş, M., (2001). Eğitimde gözardı edilen bir konu: Düşünme stilleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 72, 2-7.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(6). 1–24.

- Buluş, M. (2006). Assessment of thinking styles inventory, academic achievement and student teachers characteristics, *Eğitim ve Bilim*, 6(1). 1-24.
- Bursalıoğlu, Z.,(2000) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cano, G. and Hewitt, H. (2000) Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology*, 20(4). 413- 431.
- Cano-García, F. ve Hughes, E.H (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*. 20 (4), 413-430.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cropley, A. (2006) In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18,391-404.
- Çubukçu,Z.(2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2). 87-106
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi. *13.Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Dai, D.Y. and Fedhusen F. J. (1999). A validation study of the thinking styles inventory; Implications for gifted. *Educational Roeper Review*, 21(4). 302-304.
- Descartes, R. (1995).*Felsefenin ilkeleri*(çev. Mesut Akın), İstanbul: Say Yayıncılık.
- Dinçer, B., Saracaloğlu, A.S. (2011).Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 701-744.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Duru, E. (2004). Düşünme stilleri: Kavramsal ve kuramsal çerçeve. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 18. 171-186.

- Ebeling, David G. (2001) Teaching to all learning styles, *Education Digest*, 66(7). 41-46
- Ellis, Henry C. and Hunt, Reed R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. Mcgraw Hill Education.
- Esmer, E., Altun, S. (2013). Öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerine yönelik bir araştırma: Zihinsel stiller değişiyor mu? *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Esmer, E. (2017). Stil Sınıflamaları ve Zihinsel Stil Kavramının Neliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Dergi Park İlköğretim Online*, 16(2), 717-726. [Çevrim-içi: <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304729>] Erişim tarihi: 04 Mayıs 2016.
- Fer, S. (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 433-461.
- Grigorenko, E.L. and Sternberg R.J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children* . 63(3). 295-312.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünce becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 37, 127-146.
- Harrison A.F. and Bramson R.M. (1982), *The art of thinking*, New Jersey: Berkley.
- Husband G.N (2006). *An analysis of critical thinking skills in computer information technology using the california critical thinking skills test*, Graduate School, University of Wisconsin-Stout : MSc thesis.
- Henson, K.T and Borthwick, P. (1984) Matching teaching & Learning styles, *Theory into Practice*, 23(1). 3-9.
- Herman, N (1991). The creative brain. *The Journal of Creative Behaviour*25(4)
- Innerst, C. (1998). Thinking styles. *Insight on the News*, 14(7). 1-4.
- İnci N., Erten H. (2012) The thinking styles of candidate science teachers. *Journal of New World Sciences Academy*, 7(3).
- Kağıtcıbaşı, Ç. (1972). *Sosyal değişimin psikolojik boyutları*. Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayıncılık.

- Kalaycı, N. (2001), *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kayıkçı, K.(2001) Yönetici yetiştirme sorunu.*Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Kormaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Bahar*, 46, 199-226.
- Majed, A.J. ve Nayheh, Q. (1998). Students' self efficacy of computer though the use of cognitive thinking styles. *International Journal of Instructional Media*, 28 (3), 263–277.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazate, Sayı 28758, Madde: 78
- Micholko, M. (1998)*Cracking creativity: The secrets of creative genius*. Newyork: Ten Speed Press
- Mouton, D. L. (1969). The concept of thinking. *Journal of Nous*. 3(4). 355.
- Oğuz, N. (2001). *Eğitimde verimlilik ve okul verimliliği. Anahtar verimlilik*. Ankara: MPM Yayınları
- Özden, Y. (2005).*Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayın.
- Palut, B. (2003). *İlköğretim birinci kademe ve ikinci kademe öğretmenlerinin kişisel ve öğretmen rolündeki düşünme stillerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Parlette, N. ve Rae, R. (1993). Thinking about thinking (Thinking styles of people). *Association Management*, 45(3), 70-74.
- Park, S. K., Park K. H., Choe, H. S. (2005), The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea.*The Journal of Secondary Gifted Education*, 2(3), 87–97.
- Paul, R., Elder L. (2008).*Mini-guide to critical thinking, concept and tools*. Paris:

Foundation for Critical Thinking Press.

Renzulli, J.S. and Smith, L.H., (1978). *Learning styles inventory*. Connecticut: Creative Learning Press.

Riding, R. ve Rayner, S. (2000) *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers.

Sevinç, M., Palut, B.(2015). Öğretmen düşünme stilleri ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik - güvenirlik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25 (2).

Shields, C. (2012). Aristotle. [Çevrim-içi:<https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/sum2012/entries/aristotle/>] Erişim Tarihi: 18 Nisan 2018.

Smith, R. (2012). Aristotle's Logic. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [Çevrim-içi:<http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/aristotle-logic/>] Erişim Tarihi: 12 Aralık 2017.

Sternberg, J.R., (1988). Mental self government: A theory of intellectual styles and their development , *Human Development* , 31, 197-224.

Sternberg, J.R ve Grigorenko, E. (1997) Are cognitive styles still in style?.*American Psychologist* 52(7). 700-712.

Sternberg, R. J.and Wagner, R. K. (1992). Thinking styles inventory, Yale University: Unpublished test.

Sternberg, J. R. (1994). Commentary reforming school reform: Comments on multiple intelligences: The theory and practice.*Teachers College Records*, 95(4), 561-570.

Sternberg , J.R., (1997). *Thinking styles*, Cambridge University Press, New York.

Sternberg, R. J., Zhang L. (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. London: Lawrence Erlbaum Assoc.

Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği.*Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29, 132, 25-42.

- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Şişman, M. (2002) *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Töremen, F. , Kolay Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 31(160). [Çevrim-içi: <https://mebbis.meb.gov.tr>]Erişim Tarihi: 12 Subat 2019.
- Yıldızlar, M. (2010). Farklı Kültürlerden Gelen Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 383-393.
- Zabukovec, Z.,Grum,D.K. (2004). Relationship between student thinking styles and social skills. *Psychology Science*, 46, 156-166.
- Zhang, L. F., ve Sachs, J. (1997). Assessing thinking styles in the theory of mental self-government: A Hong Kong validity study. *Psychological Reports*, 81, 915-928.
- Zhang, L.F. (2000). Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire, *Personal and Individual Differences*, 29, 841-856.
- Zhang, L.F. (2001), Thinking styles and personality types revisited, *Personality and Individual Differences*, 31, 883-884.
- Zhang, L. F. (2001-a). Approaches and thinking styles in teaching. *The Journal Of Psychology*, 135(5), 547-561.
- Zhang L. F., (2002). Thinking styles in cognitive development, *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (2). 21-36.
- Zhang, L.F. and Sternberg, R.J. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *International Journal of Psychology*, 37(1), 3-12.
- Zhang, L.F. & Sternberg, R.J. (2006). *The nature of intellectual styles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhang, L. F. & Sternberg, R. J. (2009). *Perspectives on the nature of intellectual styles*. New York: Springer Publishing Company

Zhang, L. F. (2004). Predicting cognitive development, intellectual styles, and personality traits from self-rated abilities. *Learning and Individual Differences*, 15, 67–88.

Zhang, L. (2004). Thinking styles: University students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers *The Journal of Psychology*, 138, 233-252.



EKLER

Sayın Katılımcı;

Bu anket, eğitim yöneticilerinin düşünme stillerini saptamak üzere yapılan araştırmaya veri toplamak üzere geliştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden; ikinci bölüm düşünme stillerini ölçmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. İkinci bölümde verilen soruları yanıtlarken (1) Hiç Uygun Değil ve (7) Tamamen Uygun seçeneklerini gözönünde bulundurarak doldurunuz. Bu anketle toplanan veriler, yalnızca bu bilimsel araştırma için kullanılacak, başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bunun için adınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için **anketi eksiksiz ve samimi olarak doldurmanız** önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

İsrafil ÖNCEL

YYÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

YYÜ Eğitim Bilimler Enstitüsü

I. BÖLÜM			
KİŞİSEL BİLGİLER			
Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.			
Yönetici statünüz			
<input type="checkbox"/> Müdür	<input type="checkbox"/> Müdür Yardımcısı		
Cinsiyetiniz			
<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek		
Görev yaptığınız okul türü			
<input type="checkbox"/> Anaokulu	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise
<input type="checkbox"/> /Anasınıfı			
Meslekteki toplam hizmet süreniz			
<input type="checkbox"/> 1-3 yıl	<input type="checkbox"/> 4-6 yıl	<input type="checkbox"/> 6-9 yıl	<input type="checkbox"/> 10 yıl ve üzeri
Bu okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?			
<input type="checkbox"/> 1-2 yıl	<input type="checkbox"/> 3-4 yıl	<input type="checkbox"/> 5 yıl ve üzeri	
Öğrenim düzeyiniz			
<input type="checkbox"/> Ön Lisans	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans/Doktora	
Yöneticiliğe atanma şekliniz?			
<input type="checkbox"/> Yazılı Sınav	<input type="checkbox"/> Görevlendirme	<input type="checkbox"/> Diğer	

<p style="text-align: center;">DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ</p> <p>Lütfen her bir maddenin size ne ölçüde uygun olduğunu 1-7 arasındaki seçeneklerden birini işaretleyerek (X) yanıtlayınız.</p>							Bana Hiç Uygun Değil	Bana Tamamen Uygun
	1	2	3	4	5	6	7	
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 başlamaktan 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	1	2	3	4	5	6	7	

etmekten hoşlanırım.							
11. Çelişen fikirlerle karşılaştığımda birşeyler yapmanın doğru yolunu kararlaştırmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Birbiriyle çelişen bakış açılarını veya fikirleri kontrol etmekten ve değerlendirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Farklı bakış açılarını ve fikirleri çalışabileceğim ve değerlendirebileceğim projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
14. Bir karar verirken, karşıt (çelişen) bakış açılarını karşılaştırmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
15. 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 sırasına göre organize etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
23. Zorluklarla uğraşırken her birinin ne kadar önemli olduğunu ve onlarla baş etme sırasını belirleme konusunda iyi duyulara sahibim.	1	2	3	4	5	6	7
24. Yapılması gereken birçok şey olduğunda, onları sıraya koyma konusunda açık, iyi bir duyuya sahibim.	1	2	3	4	5	6	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	1	2	3	4	5	6	7

olan birçok diğer probleme yol açtığını bilirim.							
33. Karar vermeye çalışırken bütün bakış açılarını hesaba katarım.	1	2	3	4	5	6	7
34. Yapılması gereken birçok önemli iş olduğunda, sırası ne olursa olsun yapabildiğim kadarını yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
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 düşüncelerimi kullanmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
48. Bağımsız olarak tamamlayabileceğim projelerden hoşlanırım	1	2	3	4	5	6	7
49. Bir problem ile karşılaştığımda onu kendi başıma çözmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
50. Bir konu veya problem üzerinde yalnız çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
51. Daha çok bilgiye gereksinim duyarsam, konuyla ilgili olarak okumaktansa diğerleri ile konuşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
52. Takımın bir parçası olarak başkaları ile etkileşime girebileceğim faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
53. Başkalarıyla birlikte çalışabileceğim projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
54. Herkesin birlikte çalıştığı ve diğerleriyle etkileşime girebileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
55. Bir proje üzerinde çalışırken, fikir alış verişi 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



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORIJİNALLIK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

17.07/2019

Tez Başlığı / Konusu

Zihinsel Özyönetim Kuramı Bağlamında Okul
Yöneticilerinin Düşünme Stilleri

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 90 sayfalık kısmına ilişkin, 12.06/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 20 (yüzde yirmi) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

17.07/2019
İsrafil ÖNCEL
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : İSRAFİL ÖNCEL
Öğrenci No : 11921910089
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi Teftisi Planlanması ve Ekonomisi
Statüsü : Y. Lisans Doktora

DANIŞMAN

Hasan Baysal MEMDUHOĞLU

17.07/2019

ENSTİTÜ ONAYI
UYGUNDUR

17.07/2019

Servet CAN

Enstitü Sekreteri