

**T.C.**

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ**

**BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GENEL  
ERTELEME DAVRANIŞI EĞİLİMLERİ İLE DÜŞÜNME STİLLERİNİN  
ANALİZİ**

**Orhan Selçuk ÖZDEMİR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Doç. Dr Mustafa YAVUZ**

**KONYA-2012**



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

## BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Orhan Selçuk ÖZDEMİR
	Numarası	095216011012
	Anabilim/ Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri İle Düşünme Stillerinin Analizi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Orhan Selçuk ÖZDEMİR



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

## YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	<b>Orhan Selçuk ÖZDEMİR</b>
	Numarası	095216011012
	Anabilim/Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı	İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri İle Düşünme Stillerinin Analizi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri İle Düşünme Stillerinin Analizi” başlıklı bu çalışma 30/10/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Mustafa YAVUZ	Danışman	
Doç. Dr. Ercan YILMAZ	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL	Üye	

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GENEL ERTELEME DAVRANIŞI EĞİLİMLERİ İLE DÜŞÜNME STİLLERİNİN ANALİZİ

Günümüzde erteleme davranışı en önemlisinden en önemsizine kadar her alanda sergilenebilen çok yaygın bir fenomen haline gelmiştir. Erteleme davranışı ve düşünme stilleri üzerine yapılmış birçok araştırma olmasına rağmen, ikisi arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli sayıda çalışma görülmemektedir. Bu sebeple, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme eğilimleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişki ve genel erteleme davranışı sergileme eğilimleri ve düşünme stillerinin cinsiyet, yaş, görev, branş ve medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda, Konya'nın merkez ilçelerinde ( Karatay, Meram, Selçuklu) görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oransız örnekleme yöntemiyle seçilen 223 yönetici ve 555 öğretmene Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Genel Erteleme Ölçeği” ve Sternberg (1998) tarafından geliştirilip, Sevinç & Palut (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17 ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda; ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, medeni durum ve okuldaki görevlerine göre farklılaşmadığı, yönetici ve öğretmenlerin en çok Yasamacı, Yenilikçi ve Yargılayıcı düşünme stillerini, en az ise Tutucu, Yürütücü ve Kısmi düşünme stillerini kullandıkları, ilköğretim okulu yöneticilerinin düşünme stillerinin, branş ve medeni durumlarına göre farklılaşmazken, cinsiyet, yaş ve görevlerine göre farklılaşmakta olduğu, öğretmenlerin düşünme stillerinin ise yaş ve branşlarına göre farklılaşmazken, cinsiyet, medeni durum ve görevlerine göre farklılaşmakta olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte yöneticilerinin kullanmakta olduğu düşünme stillerinin Yargılayıcı, Bütünsel, Kısmi ve Yenilikçi alt boyutları ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki, öğretmenlerin ise kullanmakta olduğu yasamacı ve yenilikçi düşünme stilleri ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Genel Erteleme Davranışı, Düşünme Stilleri, Öğretmen Düşünme Stilleri

## ABSTRACT

### AN ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS' GENERAL PROCRASTINATION TENDENCY AND THINKING STYLES

Today, procrastination is a more common phenomenon than ever. Procrastination tendency is getting higher levels day by day. Furthermore, it can be exhibited in every condition, from the most important ones to the least. Although there are lots of studies on procrastination and thinking styles, there are limited numbers of studies examining the relation between these subjects. So aim of this study was determined as; examining the relation between primary school principals' and teachers' general procrastination tendency and their thinking styles, and to determine the differences between primary school principals and teachers' general procrastination tendency levels and their thinking styles in terms of gender, age, position, branch and marital status variables.

In order to get the required data, "General Procrastination Scale" developed by Çakıcı (2003) and "Teacher's Thinking Style Inventory" developed by Sternberg (1998) and adapted to Turkish by Sevinç & Palut (2001) were implemented to 223 primary school principals and 555 teachers who were working at primary schools in the central districts of Konya (Karatay, Meram, Selçuklu) and selected by using disproportional sampling method. Data was analysed with SPSS 17.

According to the findings of this research; Primary school principals and teachers' general procrastination tendency do not differ in terms of their gender, age, branch, marital status and position; while Both primary school principals and teachers use Legislative, Liberal and Judicial thinking styles most, they use Conservative, Executive and Local thinking styles least; principals' thinking stiles do not differ in terms of their branch and marital status but their thinking styles differ in terms of gender, age and position; teachers' thinking styles do not differ in terms of gender and branch but their thinking styles differ in terms of gender, marital status and position. In addition to these findings it was also determined that there is a medium level significant negative correlation between principals' Legislative, Global, Local and Liberal thinking styles and their procrastination behavior tendency, and there is a low level significant negative correlation between teachers' Legislative and Liberal thinking styles and their procrastination tendency.

**Key words:** General Procrastination Behavior, Thinking Styles, Teachers' Thinking Styles

## ÖN SÖZ

İmkânsızların gerçek olduğu, inanılmazların hayat bulduğu çağımızda, şüpesiz en önemli kazanımımız bilgidir. Bilgiyi nesilden nesile aktarmak suretiyle hayat bulmasını sağlayan öğretmenlerimizin bugünlere gelmemizde emeği büyüktür. Bu sebeple bugüne kadar üzerimde emeği geçen tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr Mustafa YAVUZ'a, fikirlerinden yararlandığım değerli hocalarım, Prof. Dr. Musa GÜRSEL'e, Doç. Dr. Ercan YILMAZ'a, Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL'a, Yrd. Doç. Dr. Atilla YILDIRIM'a, Yrd. Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Erkan Faruk ŞİRİN'e ve Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarım Uzman Osman Tayyar ÇELİK'e, Uzman Abdurrahim KARAKURT'a, Uzman Özden EKİNCİ'ye, araştırmaya katılan okul yöneticilerine ve öğretmenlere ilgi ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca attığım her adımı destekleyen, her zaman arkamda olan ve bugünlere gelmemde en çok emeği geçen eğitim gönüllüsü biricik annem ve babama çok teşekkür ederim.

Son olarak değerli eşim Saadet ÖZDEMİR'e araştırmam ile ilgili yardım ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....</b>	<b>I</b>
<b>YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU .....</b>	<b>II</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>III</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>IV</b>
<b>ÖNSÖZ .....</b>	<b>V</b>
<b>TABLolar LİSTESİ .....</b>	<b>X</b>

## BÖLÜM I

<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı .....	5
Araştırmanın Alt Amaçları .....	5
Sınırlılıklar .....	6
Tanımlar.....	6
Sayıtlılar.....	7
Araştırmanın Önemi .....	7

## BÖLÜM II

<b>İLGİLİ LİTERATÜR .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1. Erteleme Davranışı .....</b>	<b>8</b>
2.1.1. Erteleme Davranışının Boyutları.....	9
2.1.1.1. Davranışsal Boyut.....	9
2.1.1.2. Bilişsel Boyut .....	10
2.1.1.3. Duyuşsal Boyut.....	10
2.1.2. Erteleme Davranışı Türleri.....	11
2.1.2.1. Kişilik Özelliği Olarak Erteleme .....	13
2.1.2.2. Durumsal Erteleme (Situational Procrastination).....	13

2.1.3. Erteleme Davranışı İle İlgili Yapılan Yurt İçi Ve Yurt Dışı Çalışmalar .....	14
2.1.3.1 Erteleme Davranışı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	15
2.1.3.2. Erteleme Davranışı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	17
<b>2.2. Düşünme Stili.....</b>	<b>19</b>
2.2.1. Düşünme Stilleri İle İlgili Yapılan Tanım ve Açıklamalar .....	20
2.2.2. Düşünme Stillерinin Genel Özellikleri .....	21
<b>2.2.3. Zihinsel Özyönetim Teorisi (Mental Self-Government) .....</b>	<b>21</b>
2.2.3.1. Düşünme İşlevlerine Göre Düşünme Stilleri .....	25
2.2.3.1.1. Yasama (Legislative) Düşünme Stili .....	25
2.2.3.1.2. Yürütme (Executive) Düşünme Stili.....	25
2.2.3.1.3. Yargı (Judicial) Düşünme Stili .....	25
2.2.3.2. Düşünme Formlarına(Forms) Göre Düşünme Stilleri .....	26
2.2.3.2.1. Monarşik (Monarchic) Düşünme Stili .....	26
2.2.3.2.2. Hiyerarşik (Hierarchic)Düşünme Stili .....	26
2.2.3.2.3. Oligarşik (Oligarchic)Düşünme Stili .....	27
2.2.3.2.4. Anarşik (Anarchic) Düşünme Stili .....	27
2.2.3.3. Düşünme Düzeylerine(Levels) Göre Düşünme Stilleri .....	27
2.2.3.3.1. Bütünsel (Global) Düşünme Stili.....	27
2.2.3.3.2. Kısmi (Local) Düşünme Stili.....	28
2.2.3.4. Düşünme Alanlarına (Scope) Göre Düşünme Stilleri.....	28
2.2.3.4.1. İçsel (Internal) Düşünme Stili .....	28
2.2.3.4.2. Dışsal (External) Düşünme Stili .....	29
2.2.3.5. Düşünme Eğilimlerine (Leanings) Göre Düşünme Stilleri.....	29
2.2.3.5.1. Liberal (Liberal) Düşünme Stili.....	29
2.2.3.5.2. Tutucu (Conservative) Düşünme Stili.....	30
<b>2.2.4. InQ MODELİ .....</b>	<b>32</b>
2.2.4.1. Analist .....	33
2.2.4.2. İdealist .....	33
2.2.4.3. Pragmatist .....	34
2.2.4.4. Reaelist (Gerçekçi) .....	34
2.2.4.5. Sentezci .....	34
2.2.5. Düşünme Stilleri Üzerine Yapılan Araştırmalar .....	36



2.2.5.1. Düşünme Stilleri Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	36
2.2.5.2. Düşünme Stilleri Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	41

### BÖLÜM III

<b>YÖNTEM .....</b>	<b>43</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Araştırma evreni .....	43
3.3.Örnekleme.....	43
3.4. Veri Toplama araçları .....	44
3.4.1 Kişisel Bilgi Formu .....	45
3.4.2. Genel Erteleme Ölçeği.....	45
3.4.3. Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği (ÖDSÖ) .....	45
3.5. Ölçme Araçlarının Uygulanması.....	47
3.6. Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler .....	47

### BÖLÜM IV

<b>BULGULAR.....</b>	<b>48</b>
4.1. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin sosyo-demografik dağılımları.....	48
4.2.1. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri nedir?.....	49
4.2.2. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? .....	49
4.2.3. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır? .....	51
4.2.4. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	52
4.2.5 İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	54

4.2.6. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri okuldaki görevlerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	55
4.2.7. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri hangi düşünme stillerine sahiptir? 56	
4.2.8. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	57
4.2.9. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	59
4.2.10. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	63
4.2.11. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır? .....	67
4.2.12. İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin düşünme stilleri okuldaki görevlerine göre farklılaşmakta mıdır? .....	70
4.2.13. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme eğilimleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişki nedir? .....	72

## BÖLÜM V

<b>YORUM</b> .....	74
5.1. Erteleme Davranışı ile İlgili Yorumlar .....	74
5.2. Düşünme Stilleri ile İlgili Yorumlar.....	77
5.3. Düşünme Stilleri ve Erteleme Davranışı .....	83

## BÖLÜM VI

<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	84
6.1. Sonuçlar .....	84
6.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	86
6.3. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	86
<b>KAYNAKÇA</b> .....	87
<b>EKLER</b> .....	97
Ek 1. Anket Uygulama İzni .....	97

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu .....	98
Ek 3. Genel Erteleme Ölçeği .....	99
Ek 4. Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği (ÖDSÖ).....	100
Ek 5. Özgeçmiş .....	102

### TABLolar LİSTESİ

Tablo-1. Düşünme Stilleri Alt Boyutları .....	24
Tablo-2. Zihinsel Özyönetim Kuramına Göre Düşünme Stilleri ve Özellikleri .....	31
Tablo-3. Zihinsel Özyönetim Kuramına Göre Öğretmen Düşünme Stilleri ve Özellikleri.....	45
Tablo-4. InQ Modeli, Düşünme Stilleri ve özellikleri .....	35
Tablo-5. Örneklemeye Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Merkez İlçelere Dağılımı ..	44
Tablo-6. Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği Cronbach's Alpha Katsayıları .....	47
Tablo-7. İlköğretim Okulu Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Genel Erteleme Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	49
Tablo-8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Genel Erteleme Davranışları Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	50
Tablo-9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Genel Erteleme Davranışları t- Testi Sonuçları .....	50
Tablo-10. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Kuruskall-Wallis Testi Sonuçları.....	51
Tablo-11 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Anova Testi Sonuçları .....	52
Tablo-12. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Branşlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Kuruskall-Wallis Testi Sonuçları.....	52

Tablo-13. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Kuruskall-Wallis Testi Sonuçları.....	53
Tablo-14. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	54
Tablo-15. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Genel Erteleme Davranışları t- Testi Sonuçları .....	54
Tablo-16. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okuldaki Görevlerine Göre Genel Erteleme Davranışı t-Testi Sonuçları .....	55
Tablo-17. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Düşünme Stilllerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	56
Tablo-18. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Düşünme Stilleri Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	57
Tablo-19. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Düşünme Stilleri t-Testi Sonuçları .....	58
Tablo-20. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşlarına Düşünme Stilleri Kuruskall-Wallis Testi Sonuçları.....	59
Tablo-21. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaşlarına Düşünme Stilleri Anova Testi Sonuçları .....	62
Tablo-22. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Branşlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Kuruskall-Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo-23. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Düşünme Stilleri Kuruskall-Wallis Testi Sonuçları.....	66
Tablo-24. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Düşünme Stilleri Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	68

Tablo-25. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Düşünme Stilleri t- Testi Sonuçları.....	69
Tablo-26. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okuldaki Görevlerine Göre Düşünme Stilleri t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo-27. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Erteleme Davr Eğilimleri İle Düşünme Stillerine İlişkin Korelasyon İstatistiği Sonuçları.....	72

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### Problem

Günümüzde erteleme davranışı eğilimi oldukça sık karşılaşılan bir davranış biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Her birey zaman zaman erteleme davranışı sergilemekte ve bu davranışlar sonucunda bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Günlük hayatımızda ertelediğimiz işlerimizi düşünce olursak en önemlisinden en önemsizine kadar hemen hemen her konuda erteleme davranışı sergilenebilmektedir. Örneğin, çöplerin dökülmesi, odanın toplanması, çiçeklerin sulanması gibi daha az önemli işlerimizle beraber sigarayı bırakmak, arabamızın bakımlarını yaptırmak, düzenli sağlık kontrolünden geçmek gibi hayati sonuçlar doğurabilecek işlerimizi de ertelemekteyiz.

Ertelme davranışı çok yaygın bir sorun olarak görülmesine ve olumsuz bir özellik olarak değerlendirilmesine rağmen, kavramın tamamıyla üzerinde uzlaşılan bir tanımını vermek kolay görünmemektedir. Schraw, Wadkins ve Olafson, (2007) ertelme davranışını bitirilmesi gereken bir işin bilinçli olarak ağırdan alınması veya sonraya atılması, Balkıs (2006) yapılması ya da tamamlanması gereken bir işi yapılmaması, Popoola (2005) bilişsel, davranışsal ve duygusal parçalardan oluşan ve doğuştan gelen bir kişilik özelliği (Akt: Akinsola, Tella & Tella, 2007), Knaus (2000) bireyin bir aktiviteyi yapmaktan kaçınması, onu sonraya atması ve ortaya çıkan gecikmeyi bazı bahanelerle haklı göstermesi, Ferrari (2001) yapılması gereken işlerin yeterince zaman olmasına karşın, işlerin son ana ertelenmesi, alınması gereken kararların fırsat olmasına karşın geciktirilmesi, Noran (2000) bireyin yapılması gereken bir görevi yapmaktan kaçınması, Lay ve Silverman (1996) bireyin

yapmaya niyetlendiği işi ertelemesi, Solomon ve Rothblum (1984) bireyin kişisel olarak huzursuzluk ve sıkıntı hissedinceye kadar görevleri gereksizce ertelemesi olarak tanımlamıştır.

Bununla birlikte erteleme davranışına ilişkili tanımlara bakıldığında, yapılan tanımların ortak yönünün bireyin verimliliğini olumsuz yönde etkileyen eylem ve davranışları içermesi olduğu görülür (Balkıs, 2006).

En genel tanımıyla erteleme davranışı, “bir görevi yerine getirmeyi, sorumluluk almayı ya da karar vermeyi başka zamana bırakmak” olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Mey-Tal, & Levison, 1998, s. 297; Haycock, McCarthy & Skay, 1998, s. 317; Kachgal, Hansen & Nutter, 2001, s. 14).

Literatürde erteleme davranışı beş farklı başlık altında incelenmiştir. Bunlar; 1- Genel erteleme, 2- Akademik erteleme, 3- Karar vermeyi erteleme, 4- Nevrotik erteleme, 5- Takıntılı ya da işlevsel olmayan ertelemedir. Fakat araştırmalar erteleme davranışının iki temel türünün olduğunu göstermektedir (Ferrari, 1993; Milgram & Tenne, 2000). Türlerden birisi davranışsal ertelemedir (McCown, Johnson & Petzel, 1989) ve herhangi bir işin bitirilmesini geciktirmek anlamına gelir. İkinci türü ise karar vermeyi ertelemedir ve belirli bir zaman çerçevesinde, bilinçli olarak karar almayı geciktirmek (Effert ve Ferrari, 1989) olarak tanımlanır. Ellis ve Knaus (1977)’a göre genel erteleme ve akademik erteleme davranışları görevden kaçınmayla, diğer erteleme davranışları ise karar almaktan kaçınmayla ilişkilidir (Akt: Ferrari, Keane, Wolfe ve Beck, 1998).

Erteleme davranışı ile ilgili literatür bu davranışın sergilenmesine sebep olan bir dizi faktörün varlığından bahsetmektedir. Bu faktörler; başarısız zaman yönetimi, hedef, amaç ve önceliklerin belirgin olmaması, konsantrasyon eksikliği, bireyin yapmak zorunda olduğu başka bir iş, işe yönelik düşük öz yeterlik algısı, başarı ve başarısızlık korkusu, gerçekçi olmayan hedefler, mükemmeliyetçilik, aşırı stres, düşük özgüven algısı, yüksek öz-bilinç algısı ve depresyondur. Solomon ve Rothblum (1984) erteleme davranışının ortaya çıkmasının temel sebeplerinin başarısızlık korkusu ve görevden kaçınma olduğunu ortaya koymuştur.

Ferrari, Johnson ve McCown (1995) erteleme davranışının tarihi geçmişine inceledikleri araştırmalarında, 18. Yüzyılın ortalarına kadar “yarına kadar ertelemek” anlamına gelen Latin kökenli “procrastinare” kelimesine olumsuz bir anlam yüklenmediğini belirtmiştir. Yine bu dönemlere denk gelen sanayi devrimi ile birlikte işleri son ana erteleme teriminine olumsuz bir anlam yüklenmeye başlamıştır.

Milgram (1992) ve Ferrari (1995) işleri son ana erteleme olgusunun sadece teknolojinin geliştiği ve programa bağlılığın önemli olduğu ülkelerde görüldüğünü, yani erteleme davranışındaki artış ile sanayileşme ve teknolojinin gelişmesi arasında yakın bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Bu durum, teknolojinin gelişmesi ve sanayileşme sonucunda erteleme davranışının sergilenme sıklığının artmasından kaynaklanabileceği gibi ertelenen işin olumsuz etkilerinin de daha çabuk ortaya çıkmasından kaynaklanabilir. Çünkü çoğu zaman ertelenen iş az veya çok başka bir işin yapılmasını etkiler. Ortaya çıkan olumsuz durum ise genellikle sadece erteleme davranışını sergileyen kişiyi değil, etrafındaki diğer kişileri de olumsuz yönde etkilemektedir.

Toplumsal yaşam içinde bu davranış bazen sorumsuzluk, bazen de tembellik olarak nitelendirilebilmekte ve bu davranışı ortaya koyanlara yönelik suçlayıcı olunabilmektedir (Gülebağlan, 2003).

Her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, ideallerine ulaşmada ve sorunları çözmeye belirli yöntemler ve yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey, gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde verileri toplar, farklı şekilde verileri düzenler ve farklı yargısal sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimlerde uygular (Parlette ve Rae, 1993). Böylelikle birey kendi düşünme stillerini oluşturur. Diğer bir deyişle, düşünme stilleri bireylerin benzer işleri farklı yollar kullanarak, farklı şekillerde yapmalarını sağlayabilir ve yapılacak işlerin önem sırasına konulmasında, yapılan işin kalitesinde ve yapım aşamalarının belirlenmesinde etkin rol oynar. Günlük hayatımızda karşılaştığımız olaylara, olgulara, problemlere ve işlerimize yönelik sergilediğimiz yaklaşım ve eğilimler, düşünme stillerimizin bir yansımasıdır.



Düşünme stilleri bireyin geçmiş tecrübeleri sonucu geliştirdiği şartlanılmış bir davranış tarzı olduğu kadar kişisel tercihlerinin de bir karışımıdır. Yani her birey belirli bir düşünme stilini veya farklı düşünme stillerinin bir karışımını benimseyebilir (Jones, 2006). Buradan hareketle, bireylerin her iş için kendi tercihi doğrultusunda farklı bir düşünme stili kullanabileceği söylenebilir. Zhang'a (2002a) göre düşünme stili, bireyin sahip olduğu yetenekleri kullanmada bir tercih durumudur. Yani düşünme stilleri olaylara nasıl yaklaştığımızı, onları nasıl analiz ettiğimizi, diğer olaylarla nasıl bağdaştırdığımızı, nasıl organize ettiğimizi, nasıl iletişim kurduğumuzu, nasıl soru çözdüğümüzü, nasıl liderlik yaptığımızı ve onları nasıl yönettiğimizi güçlü bir şekilde etkiler.

Düşünme stilleri konusunda birçok değişik teori ve bakış açısı bulunmaktadır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde öne çıkan iki kuram vardır. Bunlar Sternberg'in "Zihinsel Özyönetim Teorisi" ve Harrison ve Bramson'un ortaya attığı "5 InQ" modelidir.

Cano-Garcia ve Hughes (2000) düşünme stilleriyle ilgili ortaya atılan çeşitli kuram ve bakış açılarından dolayı araştırmacıları zor durumda bırakacak bir konu olduğunu belirtmiştir. Fakat yaygın olarak kabul gören kuram, kişilik ve beceri gibi içsel özelliklere, durum ve çevre gibi dışsal özelliklere geniş bir bakış açısıyla yaklaşan, Sternberg (1988)'in ileri sürdüğü "Zihinsel Özdenetim Kuramı"dır.

Zihinsel Özdenetim Kuramı, kişilik ve beceri gibi içsel özellikleri, durum ve çevre gibi dışsal özellikleri baz alarak hayatın her anında ve her alanında etkili olan düşünme stillerini ifade eder. Sternberg (1997)'e göre 5 boyut altında toplanabilecek 13 farklı düşünme stili vardır: (a) işlevler (yasamacı, yürütücü ve eleştirel stiller), (b) Formlar (hiyerarşik, monarşik, oligarşik ve anarşik stiller), (c) Düzeyler (bütünsel ve kısmi stiller), (d) Alanlar (içsel ve dışsal stiller), ve (e) Eğilimlerdir (yenilikçi ve tutucu stiller).

Grigerenko ve Stenberg (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçları düşünme stillerinin öğrenme, öğretim ve çalışma stillerine yansıdığını göstermektedir. Eğer, bireyin düşünme stili, eğitim ve çalışma ortamında o konunun-işin gerektirdiği

düşünme stili ise, bu durumda bireyin başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Aynı zamanda bireyin düşünme stili bireyin çevreden aldığı uyaranları düzenleme, işleme ve yorumlama süreci üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda bireyin düşünme stiline erteleme eğilimi üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Erteleme eğilimi yüksek olan bireyler ne tür bir düşünme stiline sahiptir sorusu büyük bir önem kazanmaktadır. Bu soruya verilecek yanıtlar erteleme eğiliminin doğasının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir (Balkıs, 2006). Erteleme eğilimi üzerine yapılan çalışmalarda bu davranışın bir kişilik özelliği olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Sternberg'e (1997) göre düşünme stilleri bir ölçüde sosyaldirler, diğer bir deyişle düşünme stilleri belirli ölçülerde, kişinin yaşadığı çevre tarafından değiştirilebilmektedir. Düşünme stillerinin değiştirilebileceği düşüncesi, genellikle bir problem olarak görülen erteleme eğiliminin üstesinden gelinebileceğini veya bireyin bu davranışı sergileme sıklığını azaltabileceğini göstermesi açısından, bu araştırmaya ayrı bir önem katmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı eğilimleri ile düşünme stilleri arasında ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

### **Araştırmanın Alt Amaçları**

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri nedir?

2-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

5-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

6-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri okuldaki görevlerine göre farklılaşmakta mıdır?

7-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri hangi düşünme stillerine sahiptir?

8-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

9-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

10-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

11-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

12-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri okuldaki görevlerine göre farklılaşmakta mıdır?

13-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı eğilimleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Konya'nın Meram, Selçuklu ve Karatay Merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Erteleme davranışı:** En genel tanımıyla erteleme, “bir görevi yerine getirmeyi, sorumluluk almayı ya da karar vermeyi başka zamana bırakmak” olarak tanımlanmaktadır (Milgram, vd., 1998:297; Haycock, vd., 1998:317; Kachgal vd., 2001:14).

**Stil:** Bireyin becerilerini kullanmada (Sternberg, 1997) ve bilgiyi işlemede (Zhang, 2002a) tercih ettiği yoldur.

**Düşünme Stili:** Düşünme stilleri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir (Sünbül, 2004).

### **Sayıtlar**

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenleri ölçeği içtenlikle cevaplamışlardır.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin genel erteleme davranışları ve düşünme stilleri üzerine yapılmıştır. Erteleme davranışının doğasını daha iyi anlayabilmek için düşünme stilleri ile arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi etkili olabilir. Araştırma sonucunda elde edilecek veriler, yaygın bir problem olarak görülen erteleme davranışının üstesinden gelinmesi ve bu sayede ertelenen işler sonucunda ortaya çıkan problemlerin önlenmesi açısından okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve akademisyenlere yol göstereceği umulmaktadır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın konusu olarak ele alınan genel erteleme kavramı ve düşünme stilleri üzerine kurulan teorilere değinilerek, literatürde yer alan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelenmiş ve sonuçlarına değinilmiştir.

#### 2.1. Erteleme Davranışı

Araştırmada ele alınan işleri son ana erteleme (Procrastination) kavramını tam olarak karşılayan Türkçe bir kelime yoktur. Bir şeyi başka bir güne ertelemek, sürüncemede veya sonraya bırakma anlamına gelmektedir. “Procrastination” Latince’de bir sonraki güne kadar ertelemek anlamına gelen “procrastinate” kelimesinden gelir. Bu kendi içinde iki kelimenin derlemesidir. “pro”, ileri hareket anlamına gelen yaygın bir zarf ve “crastinus” yarına ait olan anlamındadır (Ferrari vd.’den aktaran Gülebağlan 2003).

Schraw vd. (2007) erteleme davranışını bitirilmesi gereken bir işin bilinçli olarak ağırdan alınması veya sonraya atılması, Balkıs (2006) yapılması ya da tamamlanması gereken bir işin yapılmaması, Popoola (2005) bilişsel, davranışsal ve duygusal parçalardan oluşan ve doğuştan gelen bir kişilik özelliği (Popoola’dan aktaran Akinsola vd., 2007), Ferrari (2001) yapılması gereken işlerin yeterince zaman olmasına karşın, işlerin son ana ertelenmesi, Ellis ve Knaus (1977) bireyin bir aktiviteyi yapmaktan kaçınması, onu sonraya atması ve ortaya çıkan gecikmeyi bazı bahanelerle haklı göstermesi (Akt: Ferrari vd., 1998), Milgram ve Tenne (2000) erteleme kavramını, bir kişilik özelliği olarak ya da davranışsal olarak geciktirmeye yatkınlık ve bununla ilgili olarak görevleri yapmaktan ya da kararları vermekten kaçınma, Noran (2000) bireyin yapılması gereken bir görevi yapmaktan kaçınması, Lay (1996) bireyin yapmaya niyetlendiği işi ertelemesi, Tuckman (1991) ertelemeyi öz-düzenleme performansının (selfregulated performance) eksikliği ya da yokluğu, Solomon ve Rothblum (1984) bireyin kişisel olarak huzursuzluk ve sıkıntı

hissedinceye kadar görevleri gereksizce erteleme olarak tanımlamıştır. Görüldüğü üzere araştırmacılar erteleme davranışının tanımı üzerinde tam bir uzlaşmaya varamamışlardır. Fakat araştırmacılar arasında son ana ertelemenin genel olarak davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyutları içerdiği konusunda bir uzlaşma olduğu görülmektedir (Popoola'dan aktaran Akinsola vd., 2007).

En genel tanımıyla erteleme, “bir görevi yerine getirmeyi, sorumluluk almayı ya da karar vermeyi başka zamana bırakmak” olarak tanımlanmaktadır (Milgram vd., 1998, s. 297; Haycock vd., 1998, s. 317; Kachgal vd., 2001, s. 14).

### **2.1.1. Erteleme Davranışının Boyutları**

Erteleme davranışı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmacıların erteleme davranışının üç boyutu üzerinde odaklandıkları görülmektedir. Bunlar erteleme davranışının *davranışsal, bilişsel ve duyuşsal* boyutlarıdır.

#### **2.1.1.1. Davranışsal Boyut**

Ertelemenin davranışsal boyutunu üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, bazı araştırmacıların ertelenen ya da geciktirilen görevin başlatılması, sürdürülmesi ya da tamamlanması (Birner, 1993; Ferrari den aktaran Sünbül, 2004), yapılması gereken işin tamamlanmasının gereğinden fazla zaman alması ya da çok uzun sürmesi (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986), belli bir zaman içinde yapılması gereken işin geciktirilmesi ve /veya tamamlanmaması (Tuckman, 1991; Knaus, 1998) olarak ele almaktadır. Bazı araştırmacılar ise ertelemenin tanımında sadece geciktirme ya da işi tamamlamama değil aynı zamanda işi yapmayı ağırdan alma ya da işi yapmada oyalanma gibi geciktirme davranışlarının da yer alması gerektiğini ileri sürmektedir (Lay & Silverman, 1996). Araştırmacılar, bir birey işlerini ara sıra ya da seyrek olarak erteliyorsa bunun erteleme olmadığını da belirtmektedirler. Öte yandan, eğer bireyde görevlerini başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı geciktirmede alışkanlık (kronik) düzeyinde bir eğilim varsa bu erteleme olarak kabul edilmektedir (Burka & Yuen, 1983; Lay, 1986; Rothblum vd., 1986). Bu tanımlardan yola çıkarak ertelemenin davranışsal boyutunu; yapılması gereken bir işe sebepsiz bir şekilde başlamayı veya başlanılmış bir işi tamamlamayı bilinçli olarak geciktirme

davranışı sergilemeye meyilli olmak ve bunu bir alışkanlık haline getirmek olarak tanımlanabilir.

### **2.1.1.2. Bilişsel Boyut**

Erteleme davranışının bilişsel boyutu, bireyin göreve ilişkin yaklaşımı, amaçları ya da öncelikleriyle göreve ilişkin performansı arasında alışkanlık düzeyinde bir uyumsuzluk olarak tanımlanabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, erteleme davranışının varlığından bahsedebilmek için; kişinin niyetleriyle, amaçlarıyla ya da öncelikleriyle performansı arasında bir uyumsuzluk olması gerektiği (Blunt & Pychyl, 1998; Ferrari, 1993; Lay, 1986; Senecal vd., 1997) belirtilmektedir. Lay'e (1996) göre birey tarafından az öncelikli olarak belirlenen bir görev, çok öncelikli olarak belirlenen bir görevden önce yapılıyorsa bu durumda erteleme davranışı söz konusudur. Eğer birey göreve başlamayı ya da görevi bitirmeyi geciktirdiğinin farkında değilse, bunun işleri son ana erteleme olmadığı ifade edilmektedir. Bu durumda; "kişinin hareketinde bilinçsizlik ya da zamanı iyi kullanmama" söz konusudur (Birner,1993).

### **2.1.1.3. Duyuşsal Boyut**

Birçok araştırmacı erteleme davranışından söz edilebilmesi için kişinin bilinçli olarak bir işin yapılmasını geciktirmesi veya sürüncemede bırakması sonucunda bir rahatsızlık hissetmesi gerektiğini, aksi takdirde bu durumun bir erteleme davranışı olarak nitelenemeyeceğini vurgulamaktadır (Knaus, 1998; Haycock vd., 1998; Senecal, vd., 1995). Bireyler erteleme eğiliminde olduklarını fark ettikleri zaman genel anksiyete, panik, gerilim, hilekârlık duygusu, suçluluk, sıkıntı, kendini reddetme ve yetersizliği içeren birçok içsel duygu yaşarlar (Burka & Yuen, 1983: 16). Ertelemenin duyuşsal boyutunda, araştırmacıların üzerinde durdukları diğer bir konu ise olumsuz duygunun ne kadar olması gerektiğidir (Çakıcı, 2003). Rothblum vd. (1986) erteleyen kişinin "oldukça fazla kaygı" hissetmesi gerektiğini belirtmektedir. Diğer araştırmacılar ise, hissedilen rahatsızlığın kişisel ya da öznel olduğunu belirtmektedir (Solomon & Rothblum, 1984).

Özetle erteleme davranışı gerek tanımı gerekse boyutları bakımından hâlâ tartışmaya açık ve çok karmaşık bir konudur. Bununla birlikte araştırmaların genelinde şu üç noktaya dikkat çekilmektedir. Erteleme davranışı eğilimi; bir kişilik özelliği, kronik bir davranış bozukluğu ve şuursuz bir davranış şeklidir.

### 2.1.2. Erteleme Davranışı Türleri

Bu karmaşık olgunun; 1- Genel Erteleme Eğilimi, 2- Akademik Erteleme Eğilimi, 3- Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi, 4- Nevrotik Erteleme Eğilimi, 5- Kompulsif (Zorlayıcı) ya da İşlevsel Olmayan Erteleme Eğilimi olmak üzere beş farklı türü vardır.

Genel Erteleme: Pek çok günlük işleri yapmayı programlamada zorlanmak ve bu işleri zamanında yapmakta güçlük çekmek (Lay, 1986),

Akademik Erteleme: Akademik görevleri son dakikaya bırakma (Slomon & Rothblum, 1984; Milgram vd., 1998),

Karar Vermeyi Erteleme: Çeşitli yaşantılarla ilgili olarak uygun kararlar vermedeki yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Effert & Ferrari, 1989: 152)

Nevrotik Erteleme: Çatışma durumlarında ya da farklı seçeneklerle karşı karşıya kalındığında yaşamdaki temel kararları ertelemeye yönelik bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Ellis & Knaus, 1977:112'den aktaran Ferrari vd., 1998).

Kompulsif Erteleme: Kişinin hem karar vermeyi hem de yapması gereken işleri ertelemesi olarak tanımlanmaktadır (Ferrari, 2001).

Literatürde erteleme türlerinden; “Genel Erteleme Eğilimi” ve “Akademik Erteleme Eğilimi” *görevden kaçınma* ile ilgili görülürken, diğerleri *Karar Almaktan Kaçınma* ile ilgili görülmektedir.

Ayrıca erteleme davranışı sergileyen kişiler içinde bir sınıflandırma yapılmış, “Aktif ve Pasif” olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır. Davenport ve Beck (2001) modern toplumlarda yaşayan bireylerin erteleme davranışlarını incelemiştir. Bu araştırmada, bireylerin gerek özel gerekse iş hayatlarında günden güne daha fazla



bilgi ve yenilikle karşılaştıkları, bu hızlı değişime ayak uydurmalarının beklendiği ve bu ekstra iş yükü altında ezildikleri belirtilmiştir (Akt: Geri & Gefen, 2007). Bu sebeple bireyler görevlerin önceliklerine karar vermek ve bazı görevleri mantık çerçevesinde ertelemek zorundadır. Bu gibi durumlarda erteleme davranışı olumsuz bir fenomen olarak görülmez. Chu ve Choi'e (2005) göre erteleme davranışı sergileyen kişiler iki grupta (aktif ve pasif) toplanabilir. *Pasif erteleyiciler* (erteleme davranışını sergileyen bireyler) göreve yönelik kesin kararlar veremez, kararsız kalır ve harekete geçemezler. Bu sebeple görevi zamanında tamamlamayı başaramazlar ve bu da tam anlamıyla sakıncalı bir davranıştır. Buna karşı, aktif erteleyiciler ise baskı altında çalışmayı tercih eder ve görevleri kasıtlı olarak erteleme kararı alırlar. Bu kişiler ise genellikle görevleri zamanında tamamlarlar.

Erteleme davranışı, bir görevi yapmaya veya karar vermeye yönelik bir kişilik veya davranış bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Milgram vd., 1998). Bir işin ertelenmesi bilinçli olarak planlanmış, akılcı bir strateji de olabilir. İşlerin belirli bir öncelik sırasına konulması ve bazı işlerin önem sırasına göre daha geç yapılması veya yapılmaması bir eteleme davranışı olarak görülmemektedir. Erteleme davranışı ile planlamanın birbirinden ayrılması gerekir. Yapılan planlamaya uyulmaması, işlerin planlanan zamanda yapılmaması veya yapılan planlamada yer alan öncelik ve-veya önem sırasının bozulması bir erteleme davranışı olarak görülebilir.

Milgram, Batori ve Movrer'a (1993) göre erteleme türlerini karşılaştırmaya yönelik araştırmaların yetersiz olmasından, bu erteleme türlerinin birbirinden farklı özellikler taşıyıp taşımadığı ve bu türlerin bir dereceye kadar örtüşen bir yapı gösterip göstermediği konusunda sorunlar ortaya çıkmaktadır (Akt: Vestervelt, 2000).

Yapılan literatür incelemesi sonucunda bu problemin hâlâ devam ettiği, erteleme davranışının ise *Kişilik Özelliği Olarak Erteleme (Trait Procrastination)* (kararları, rutin işleri erteleme) ve *Durumsal Erteleme* olarak iki ana kategoriye ayrılarak incelendiği görülmüştür.

### **2.1.2.1. Kişilik Özelliği Olarak Erteleme**

Her birey bazı durumlarda erteleme davranışı sergileyebilir. Fakat kişilik özelliği olarak ertelemenin söz konusu olabilmesi için; bireyin uygun veya uygun olmayan her durumda bu davranışı sergileyebilmesi gerekir (Eerde, 2003). Bu sebeple erteleme genellikle bir görevi yerine getirmeyi veya kararlar almayı geciktirme veya sonraya bırakma şeklinde sergilenen bir kişilik özelliği veya davranış bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998). Kişilik özelliği olarak erteleme diğer bir adıyla kronik erteleme ise, kişinin ağırdan alma veya erteleme davranışına eğilimli olması (Lay ve Brkenshire, 1997'den aktaran Vestervelt, 2001), kişinin yaşamın pek çok alanında yapması gereken işleri zamanında tamamlaması konusunda alışkanlık boyutunda zorluk çekmesi (McCown ve Johnson, 1989), ulaşılması gereken amaçları sonraya bırakma ya da erteleme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Lay ve Burns, 1991). Bu tanımların ortak noktası ise görevlerin geciktirilmesine veya sonraya bırakılmasına yönelik bireyin genel bir eğilime sahip olmasıdır. McCown ve Johnson (1989) kronik ertelemeyi yaşamın birçok alanında bireyin erteleme davranışını göstermesi olarak tanımlamış ve bu durumun kronik erteleme ile durumsal erteleme arasındaki en önemli fark olduğunu dile getirmişlerdir. Tice ve Baumeister (1997) yüksek derecede kronik erteleme davranışı sergileyen kişilerin daha fazla stres ve hastalıklara sahip olduğunu (Akt: Bui, 2007), Senecal vd. (1995) ise bu kişilerin genellikle düşük öz-düzenleme algısına ve olumsuz duygulara sahip olduklarını, bununla beraber tutarsız davranış ve tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

### **2.1.2.2. Durumsal Erteleme (Situational Procrastination)**

Durumsal erteleme ise kişilik özelliği olarak ertelemenin aksine, bireyin sadece yaşamının tek bir alanında gösterdiği erteleme davranışdır (Blunt & Pcyhyl, 1998). Durumsal erteleme konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların büyük bir kısmının, durumsal ertelemenin bir türü olarak kabul edilen akademik erteleme üzerine olduğu görülmektedir.

Rothblum vd. (1986) akademik ertelemeyi bireyin çoğunlukla veya her zaman akademik görevlerini ertelemesi ve bunun sonucunda ise kaygı hissetmesi olarak

tanımlamıştır. Knaus (1998) bu tür durumsal ertelemeyi, akademik görevlerin farkında olarak ve amaçsız yere başlatılmasının ya da tamamlanmasının geciktirilmesi olarak tanımlamıştır. Milgram ve Marshevsky (1995) ise akademik ertelemenin beş boyutundan söz etmektedir. Bunlar, “davranışsal geciktirme, duygusal karmaşa, göreve karşı isteksizlik, görevin yapılabilmesine ilişkin kapasite (task capability) ve bu geciktirme davranışını azaltma arzusu”dur. Sonuç olarak akademik erteleme, kişinin akademik görevlerini başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı geciktirmesidir.

Yapılan bu tanımlardan yola çıkarak durumsal ertelemenin bir türü olarak akademik ertelemeden bahsedebilmek için; akademik görevlerin normalinden daha uzun sürede tamamlanması, son gün son dakikada tamamlanması veya zamanında tamamlanmaması ve tüm bu süreçte bireyin kaygı hissetmesi gerektiği söylenebilir.

Ellis ve Knaus (1977), yaptıkları bir çalışmada üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70'nin akademik erteleme davranışı gösterdiğini bulmuşlardır (Akt: Ferrari vd., 1998). Solomon ve Rothblum (1984) bir grup üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %46'sının ödev/proje yazmada, %30'unun haftalık okuma ödevlerini yapmada, %28'inin sınavlara hazırlanmada, %23'ünün derslere düzenli olarak devam etmede ve %11'in de idari işleri (harç yatırma, kütüphaneye kitapları verme gibi) tamamlamada erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmektedir. Bu çalışmalarda da görüldüğü gibi, akademik erteleme öğrenciler arasında oldukça yaygın bir davranıştır.

Yukarıda verilen tanımlarda da görüldüğü gibi durumsal erteleme, bireyin yaşamının tek bir alanına ilişkin belli bir zaman içinde yapması gereken işleri başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı kronik olarak geciktirmesidir.

### **2.1.3. Erteleme Davranışı ile İlgili Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar**

Her ne kadar erteleme davranışı çoğunlukla psikoloji alanının ilgilendiği bir konu olarak görülse de, son yıllarda yönetim alanında da erteleme davranışının incelenmeye başladığı görülmektedir.

### 2.1.3.1 Erteleme Davranışı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şirin (2011) tarafından yapılan “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Genel Erteleme, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterliğin Rolü” adlı çalışmaya Niğde, Samsun ve Selçuk Üniversitelerinin Beden Eğitimi ve Spor bölümlerinde öğrenim gören 774 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda erteleme davranışının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

İskender (2011) tarafından öz duyarlılık, akademik erteleme ve disfonksiyonel tutumların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve öz duyarlılık, akademik erteleme ve disfonksiyonel tutumlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yapılan “Öz Duyarlılığın Akademik Erteleme Ve Disfonksiyonel Tutumlar Üzerine Etkileri” adlı çalışmaya 251 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda akademik erteleme davranışı sergileme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Güner’in (2008) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeylerini incelediği araştırmaya 344 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet, yaş, branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, gelir düzeyi, kıdem, eşinin çalışıp çalışmaması, mezun olduğu okul türü, medeni durum ve öğretmenlerin çalışma şekilleri değişkenleriyle genel erteleme davranışı ve karar vermeyi erteleme davranışıyla aralarında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Özer (2005), akademik erteleme davranışının yaygınlığı, olası sebepleri, cinsiyet farkı ve akademik başarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmasına 784 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin %52’si akademik erteleme davranışı göstermektedir. Çalışma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla erteleme davranışı sergiledikleri rapor edilmiştir. Erteleme davranışının en sık sergilendiği alanlar ise sırasıyla sınavlara hazırlanma, dönem ödevi hazırlama ve haftalık okuma ödevlerini tamamlama olarak belirtilirken, okulla ilgili yönetsel işler, katılım görevleri ve okulla ilgili genel görevler alanlarında ertelemenin daha az olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca

akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başarısızlık korkusunun, risk alma davranışının, tembelliğin ve kontrol edilmeye karşı isyanın öğrencilerin erteleme davranışının olası yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Balkıs (2006) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisi” adlı araştırmaya Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören yaşları 16 ile 31 arasında değişen 589’ u kız ve 395’ i erkek olmak üzere toplam 984 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimine, düşünme stillerine, karar verme stillerine ilişkin algılarını belirlemek için, Lay’ın (1986) Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği, Man’ın (1982) Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği, Aitken’in (1982) Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği, Epstein’in (1996) Sezgisel-Yaşantısal ve Analitik-Rasyonel Düşünme Stilleri Ölçeği ve Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen Karar Verme Stilleri Ölçeği ve öğretmen adaylarının demografik bilgilerini toplama için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi ile düşünme ve karar verme stilleri arasında farklı düzeylerde ilişkiler görülmüştür. Erteleme eğilimi ile rasyonel karar verme ve düşünme stili arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki görülmüştür. Ek olarak yapılan analizlerde erteleme eğiliminin, cinsiyete, yaşa, öğrenim görülen sınıf, alan ve bölümü tercih etme ve bu bölümden hoşnut olma durumu, çalışmak için tercih edilen zaman dilimi, akademik başarı, motivasyon kaynakları ve ders dışı zamanı kullanma tercihlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bu bulgular rasyonel düşünme stilinin erteleme eğilimlerini önceden görebilmede önemli bir bilişsel değişken olduğunu göstermektedir.

Gülebağlan (2003) tarafından yapılan “Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmaya Ankara’nın

Mamak ilçesinde ve Tokat'ın Zile ilçesinde 2002-2003 eğitim-öğretim yılında görev yapan 472 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin genel erteleme davranışları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken yaşa göre anlamlı bir fark vardır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin genel erteleme davranışları, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Araştırma sonuçlarına göre 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin ve 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin, genel erteleme davranışlarının 30 yaşın altındaki öğretmenlerden, daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel erteleme davranışları, branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği; sözel derslerin öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin, meslek dersi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin, genel erteleme davranışları sayısal derslerin öğretmenlerinin genel erteleme davranışlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **2.1.3.2. Erteleme Davranışı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Van'ın (2003) “ Meta Analitik Olarak Elde Edilen Ertelemenin Nomolojik Örgüsü” adlı araştırmasında, erteleme davranışı üzerine yapılan *121 adet* çalışmayı incelemiş ve sonuç olarak; yaşın erteleme davranışı ile negatif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Van'a göre düşük yaş gruplarında erteleme davranışının sergilenme sıklığı artmaktadır. Bununla beraber çok az da olsa cinsiyete göre erteleme davranışının sergilenme sıklığında bir farklılık tespit edilmiştir. Kadınlar, erkeklere nazaran daha az erteleme davranışı sergilemektedir.

Hammer ve Ferrari (2002) tarafından yapılan “Ertelemenin Mavi ve Beyaz Önlüklü Çalışanlar Arasındaki Farklı Etkisi” adlı çalışmaya 141 memur ve 211 işçi, toplam 352 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet, sahip olunan çocuk sayısı, statü, medeni hâl ve eğitim düzeyi açısından erteleme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Memur statüsünde çalışanların eğitim düzeyinin yüksek olmasına rağmen kronik erteleme düzeylerinin işçi statüsünde çalışanlarınkine oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (Akt; Balkıs, 2006).

Kachgal vd. (2001) tarafından yapılan "Akademik Ertelemeye Önlem-Müdahale: Stratejiler ve Öneriler" adlı çalışmaya 141 öğrenci katılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre erteleme davranışının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Watson (2001) tarafından yapılan "Erteleme ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli" adlı araştırmaya 349 üniversite ve kolej öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre düşük yaş gruplarında erteleme davranışı sergileme düzeyi büyük yaş gruplarına göre daha düşüktür.

Ferrari ve Scher (2000) tarafından yapılan "Öğrencilerin Sergilediği Akademik ve Akademik Olmayan Erteleme Davranışını Anlamaya Yönelik: Günlük Kaydın Kullanılması" adlı çalışmaya 37 üniversite öğrencisi katılmış ve katılımcıların hem akademik görevleri hem de akademik olmayan görevleri (ev temizleme, spor yapma, ailelerini ya da arkadaşlarını telefonla arama gibi) ertelediklerini belirlemişlerdir. Bunun yanında araştırmacılar, öğrencilerin keyif verici işleri daha az ertelerken sıkıcı, güç ve çaba gerektiren, kaygı verici işleri daha çok ertelediklerini belirtmişlerdir.

Haycock vd. (1998) tarafından yapılan "Öz-Yeterlik ve Kaygının Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme Davranışındaki Rolü" adlı araştırmalarında, genel erteleme davranışının yaşa ve cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Milgram vd. (1995) tarafından yapılan "Akademik Ertelemenin Parçaları: Rahatsızlık, Görevden Kaçma ve Görevle ilgili Yeterlik" adlı çalışmaya 200 öğrenci katılmış ve erkeklerin daha çok ertelemeci olduklarını bulmuşlardır.

Ferrari, Johnson ve McCown (1995) tarafından yapılan araştırma sonucunda; erkeklerin 20'li yaşlarının ortalarında ve sonlarında erteleme davranışı eğilimlerinin en üst düzeye çıktığı, erteleme davranışı eğiliminin 60 yaşına kadar azalarak devam ettiği ve 60 yaşından sonra hızlı bir şekilde artış gösterildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, kadınların da yetişkinliğin başlangıcında erteleme eğilimlerinin en yüksek noktaya ulaştığı, 60 yaşına kadar azalarak devam ettiği ve erkeklerden farklı olarak 60 yaşından sonra aniden çok daha hızlı bir artış gösterdiği belirtilmiştir.

McCown ve Robert (1984) tarafından yapılan araştırmaya yaşları 18 ile 77 arasında değişen 360 kiři katılmıştır. Araştırma sonucunda, erkek katılımcıların erteleme puanları yirmili yaşların ortalarında ve sonlarına doğru en ykseğe çıkmaktadır. Erteleme puanı erkekler için yaklaşık 60'lı yaşlara kadar dūřuř göstermekte, 60'lı yaşlardan sonra tekrar ykselfe geğmektedir. Kadın katılımcıların erteleme puanları 25-30 yař aralığında en ykseke değere ulaşmakta ve sonra dūřuře geğmekte; 60'lı yaşlardan sonra tekrar ykselfe göstermektedir. Araştırmacılar, kadın ve erkek katılımcılarda erteleme puanlarının altmışlı yaşlardan sonra artışının, emeklilik ya da sağlık sorunları gibi bu yař grubuna özgü nedenlerden olabileceğini belirtmektedir (Akt: Ferrari vd., 1995).

## 2.2. Dūřünme Stili

Bu araştırmanın konusu olarak belirlenen ikinci terim ise ‘‘Dūřünme Stili’’dir. Bu konu üzerinde biręok araştırma yapılmış ve biręok teori ortaya atılmıştır.

Stil, bireyin becerilerini kullanmada (Sternberg, 1997) ve bilgiyi işlemede tercih ettiği yol olarak tanımlanır (Duru, 2004). Riding ve Rayner (2000) ise, stili bireysel psikolojinin temel öğelerinin (duygu, davranış ve biliş) yapılandırılması ve organize olma biçimleri şeklinde tanımlamaktadır. Aynı zekâ seviyesine veya kişilik özelliklerine sahip bireyler farklı alanlarda farklı düzeylerde edimler sergilemektedir. Bu bağlamda stiller önem kazanmaktadır. Stil ęalıřmalarının temeli bireylerin ęeřitli alanlarda gösterdiği edimlerin nedenlerini ve nasıllarını araştırmaktır. Stil kavramı yetenekleri kapsamaz, sadece tercihler yumağıdır (Akt: Sevinę ve Palut, 2001). Sternberg'e (1994) göre stil, yetenek değil bir dūřünme biçimidir. Bireyin sahip olduğu yetenek ve becerileri işleme ve kullanım tarzıdır. Sternberg (1994) dūřünme stillerinin gözlem veya sosyal etkileşim sonucunda kazanıldığını, bir yetenekten ziyade sahip olunan beceri ve yeteneklerin kullanımında bir tercih durumu olduğunu, stil ve yeteneğin örtüşmesi durumunda ortaya olumlu anlamda ęok farklı bir ürünün veya sonuğ ıkacağını, bireyin mesleğinin yetenekleri kadar stilleriyle de örtüşmesi gerektiğini, bireylerin sadece bir stile değil stiller profiline sahip olduğunu, stillerin daha iyi veya daha kötü değil sadece farklı olduklarını belirtmektedir.



Bu karmaşık olgunun tanımı da birçok araştırmacı tarafından yapılmış, fakat üzerinde tam olarak uzlaşılan bir tanım ortaya konulamamıştır. “Düşünme Stili” ve “Bilişsel Stil” terimlerinin tanımları arasında o kadar az fark vardır ki bazı araştırmacılar düşünme stilini, insan bilişinin çoklu stillerinin bir parçası olarak değerlendirmiştir (Golian, 1998).

### **2.2.1. Düşünme Stilleri ile İlgili Yapılan Tanım ve Açıklamalar**

Allport (1937) düşünme stilini ilk olarak tanımlayan kişidir. Alport (1937)'a göre;

Stil, sergilenen davranışın tam ve en karmaşık şeklini yansıtır. Bütünün bir parçasıyla veya özel bir beceriyle değil de aktivitenin tamamıyla ilgilidir. Kişiye öz bir şivedir (Akt: Jones, 2006).

Bir Fransız atasözü vardır; “The style is the man himself.” (Stil kişinin kendisidir). Her ressam, her besteci, her piyanist, her heykeltıraş, her dansçı, her şair, her oyun yazarı, her aktör, her konuşmacı, her fotoğrafçı, her akrobat, her ev kadını ve her tamirci kendi stiline sahiptir. Sadece stillerine bakarak, bir bestenin Chopin’e, bir resmin Van Gogh’a ve masada duran kurabiyelerin ise Sally Hala’ya ait olduğunu anlayabilirsiniz (Allport, 1937’den aktaran Jones, 2006).

Diğer araştırmacıların tanımları ise özetle;

- “İnsanların bilgi işlemede kullandıkları yol” (McLaughlin, 1981),
- “Düşünme Stili, çocukluk yıllarımızda büyük çoğunluğunu ebeveynlerimiz ve kardeşlerimizin oluşturduğu bütün çevremizin bir ürünü” (Gregorc, 1985, p. 51’den aktaran Jones, 2006),
- “İnsanların kendilerini uygun ve rahat hissettikleri düşünme biçimleri” (Sternberg & Grigorenko, 1993, p. 2),
- “Bazen davranış olarak da görülebilen bir iç bilişsel süreç” (Mayer, 1990),
- “Zihinde bilginin işlenme ve tasarlanması” (Sternberg, 1998),

- “Zekânın öz denetimi” ve “İnsanların neyi, nasıl yapmayı tercih ettikleri” (Cano-Garcia & Hughes, 2000),

- “Bir şeylerle ilgilenirken veya bir şeyler düşünürken, bireyin zekâ ve yeteneğini kullanma konusundaki kişisel tercihi” (Lee ve Tsai, 2004),

- “Bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimler” (Sünbül, 2004).

### **2.2.2. Düşünme Stillerinin Genel Özellikleri**

Stiller, insanların bireysel özellikleri (yaş ve cinsiyet gibi) ve sosyo-ekonomik statüleri (hobi, liderlik deneyimi ve çalışma deneyimi gibi) ile yakından ilişkilidir (Çubukçu, 2004). Bir yetenekten ziyade bir tercih durumudur. Kişiler benzer durumlarda değişik stiller kullanabilirler. Bu yüzden stiller iyi veya kötü değil sadece farklıdır (Sternberg, 1994). Düşünme ise zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak ve aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliğidir (Demirtaş & Güneş, 2002 s. 45). Düşünme, bir stiller yumağıdır. Gerçek yaşamdaki olgu ve olayların zihnimizde bıraktığı izdir. Bu tanımdan hareketle, düşünmenin, bilginin anlamlandırılması ve gerçeğin anlaşılmasına çalışılması için gösterilen çaba olduğu sonucuna varabiliriz (Balgalmış, 2007). Düşünme stilleri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir... Bireyin bilgiyi nasıl aldığı ve işlediğiyle yakından ilgilidir (Sünbül, 2004). Düşünme stilleri yeteneklerden ayrıdır. Yetenek bireyin yapabileceği şeyi gösterirken, stil bireyin yeteneklerini nasıl kullanacağına yönelik tercihlerinin bir ifadesidir (Zhang, 2000).

### **2.2.3. Zihinsel Özyönetim Teorisi (Mental Self-Government)**

Dünya üzerinde birçok devlet ve imparatorluk çeşitli yönetim stillerini (oligarşik, monarşik, hiyerarşik vb.) benimsemiştir. Bu yönetim stillerinin insanların düşünme stillerinin bir yansıması sonucu ortaya çıkmış olabileceği düşüncesi Sternberg (1997) tarafından geliştirilen bu kuramın temellerini oluşturmaktadır. Bu

teoriye göre bireyler tek bir düşünme stiline sahip değildir. Karşılaşılan değişik durumlara göre farklı düşünme stilleri sergileyebilirler. Zihinsel Özyönetim Kuramı, sadece tek bir düşünme stiline tanımlanmasından ziyade, her bir birey için düşünme stillerinin bir profilini gösterir (Çubukçu, 2004). Kurama göre, insanlar günlük faaliyetlerini düzenlemede, kendileri için en uygun olan ve kendilerini en rahat hissedebilecekleri düşünme stillerini tercih etme eğilimindedirler (Duru, 2004).

Sternberg'e göre düşünme stillerinin temel prensipleri şunlardır:

- Stiller sahip olunan beceri ve yeteneklerin kullanım tercihidir, yetenek değildir.
- Stil ve yeteneğin örtüşmesi her ikisinin toplamından farklıdır.
- Yapılan iş (meslek) yetenek kadar, stille de örtüşmelidir.
- Bireyler sadece bir stile değil stiller profiline sahiptir.
- Bireylerin stilleri tercih dereceleri farklıdır.
- İnsanların stil esneklikleri farklıdır.
- Stiller gözlem veya sosyal etkileşim sonucunda kazanılır.
- Stiller yaşla birlikte değişebilir.
- Stiller ölçülebilir.
- Stiller öğretilebilir.
- İyi ya da kötü stil yoktur. Sorun iş ile stiline örtüşme meselesidir.
- Yetenek ile stil - yetenek örtüşmesi karıştırılmaktadır (Akt: Palut, 2003).

Zihinsel özyönetim teorisi çerçevesinde bir dizi envanter geliştirilmiştir. Bu envanterler şunlardır; Düşünme Stilleri Envanteri (Thinking Styles Inventory) (Sternberg & Wagner, 1992), Öğrenciler İçin Düşünme Stilleri Görev Seti (the Set of Thinking Styles Tasks for Students) (Grigorenko & Sternberg, 1993a), Öğretmenlerce Değerlendirilen Öğrenci Düşünme Stilleri (the Students' Thinking Styles Evaluated by Teachers) (Grigorenko & Sternberg, 1993b) ve Öğretmen

Düşünme Stilleri Ölçeği (the Thinking Styles in Teaching Inventory) (Grigorenko & Sternberg, 1993c) (Akt: Zhang, 2002b). Bu envanterlerin oluşturulması sonucu zihinsel özyönetim teorisine işlev kazandırılmıştır.

Sternberg (1997) tarafından ortaya atılan bu teoriye göre, işlevler, biçimler, düzeyler, kapsam ve eğilimler olmak üzere 5 alt grup altında toplam 13 düşünme stili vardır. Bu gruplar:

*İşlevler; yasama, yürütme ve yargı.*

*Formlar; hiyerarşik, monarşik, oligarşik ve anarşik.*

*Düzeyler; kısmi ve bütünsel*

*Alanlar; içsel ve dışsal*

*Eğilimler; liberal ve muhafazakar*

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde düşünme stili alt ölçeklerinin farklı isimlerle adlandırılarak Türkçe’ye uyarlandığı görülmektedir. Bu farklılıklar Tablo-1’de gösterilmiştir.

**Tablo-1. Düşünme Stilleri Alt Boyutları**

(Buluş, 2000)		(Palut, 2003)		(Sünbül, 2004)		(Çubukçu, 2004)		(Fer, 2005)	
<b>İşlevler (Functions)</b>	Yasama (Legislative)	<b>Fonksiyonlar</b>	Yasamacı	<b>İşlevler</b>	Özerk	<b>Fonksiyonlar</b>	Kuralcı	<b>İşgörüler</b>	Yasayapıcı
	Yürütme (Executive)		Yürütücü		Kuralcı		Yönetici		Yürütmeci
	Yargı (Judicial)		Eleştirel		Yargısal		Yargılayıcı		Yargılayıcı
<b>Formlar (Forms)</b>	Monarşik (Monarchic)	<b>Şekiller</b>	Monarşik	<b>Biçimler</b>	Tekila	<b>Biçimler</b>	Monarşik	<b>Biçimler</b>	Tekerkeçi
	Hiyerarşik (Hierarchic)		Hiyerarşik		Aşamalı		Hiyerarşik		Aşamacı
	Oligarşik (Oligarchic)		Oligarşik		Eş değerci		Oligarşik		Çokerkeçi
	Anarşik (Anarchic)		Anarşist		Kuralsız		Anarşik		Anarşik
<b>Düzeyler (Levels)</b>	Global (Global)	<b>Düzeyler</b>	Bütünsel	<b>Düzeyler</b>	Bütüncül	<b>Düzeyler</b>	Evrensel	<b>Düzeyler</b>	Bütünsel
	Lokal (Local)		Kısmi		Ayrıntıcı		Yerel		Ayrıntısar
<b>Alanlar (Scopes)</b>	İçsel (Internal)	<b>Alanlar</b>	İçe dönük	<b>Kapsam</b>	İçe dönük	<b>Etkinlik Alanları</b>	İçsel	<b>Yönelimler</b>	İçe dönük
	Dışsal (External)		Dışa dönük		Dışa dönük		Sosyal		Dışa dönük
<b>Eğilimler (Leanings)</b>	Liberal (Liberal)	<b>Eğilimler</b>	Yenilikçi	<b>Eğilimler</b>	Yenilikçi	<b>Eğilimler</b>	Açık Fikirli	<b>Eğilimler</b>	Yenilikçi
	Muhafazakâr (Conservative)		Tutucu		Gelenekçi		Muhafazakâr		Tutucu

*Bu çalışmada Sternberg'in kuramına dayalı olarak önerdiği düşünme stilleri temel alınmış ve Palut (2003) tarafından kullanılan düşünme stilleri alt ölçek isimleri kullanılmıştır.*

### **2.2.3.1. Düşünme İşlevlerine Göre Düşünme Stilleri**

Düşünme işlevlerine göre düşünme stilleri; yasama, yürütme ve yargı düşünme stillerini içerir. Fonksiyon boyutu; yeni düşünceler yaratma, verilmiş düşünceleri düzenleme ve yönetme, analiz ve değerlendirme süreçleri ile ilgilidir (Duru, 2004).

#### **2.2.3.1.1. Yasama (Legislative) Düşünme Stili**

Problem çözümünde yaratma formüle etme, ifade etme, hayal etme ve planlamadan hoşlanan bireylerin özelliklerini vurgular. Bu düşünme stiline sahip bireyler; kendi aktivitelerini açıkça ifade etmeyi, ödevlerini kendi tarzlarında yapmak isteyen, kitap karıştırmayı, keşfetmeyi, fen projelerini, şiir ve hikâye yazmayı, beste yapmayı ve orijinal sanat eserleri yaratmayı severler. Kendi kuralları vardır ve eylemlerini kendilerine özgü gerçekleştirmekten hoşlanırlar (Buluş, 2006). Belirli bir yapıya bağlı kalmaz ve yaratıcılık gerektiren işlerle uğraşmayı tercih eder (Zhang, 2001a). Bu tipteki kişiler projeler üretmekten, şiir veya hikâye yazmaktan, beste yapmaktan, orijinal sanat eserleri vermekten hoşlanırlar. Problem çözümlerini kendileri üretirler. Bu stil planlamaya ilgisi olan bireyleri karakterize eder. Örneğin, sunusunu kendi yapmak durumunda olan bir öğrenci yasama düşünme stilinden yararlanacaktır (Balkıs & Işıker, 2003).

#### **2.2.3.1.2. Yürütme (Executive) Düşünme Stili**

Fer'e (2005b) göre yürütme düşünme stiline sahip kişiler uyumlu, düzenli ve verilen talimatları izleyen kişilerdir. Bu kişiler daha çok yapacağı işin açık bir şekilde ifade edildiği işleri icra etmeyi tercih ederler. Yürütme düşünme stiline sahip olanlar yapma, uygulama, icra etme işlemi yapan bireylerdir (Zhang, 2001a). Yasama düşünme stiline sahip olan birey, konu başlığını kendisi belirlemeyi tercih ederken, yürütme düşünme stiline sahip birey konu başlığının verilmesini ve böylece yapabileceğinin en iyisini yapmayı tercih eder (Balkıs & Işıker, 2003).

#### **2.2.3.1.3. Yargı (Judicial) Düşünme Stili**

Yargı düşünme stili kuralları ve prosedürleri değerlendirmekten, nesnelere, olay ve olguları yargılamaktan hoşlanan ve var olan durumları ve düşünceleri değerlendirmeyi ve analiz etmeyi tercih eden insanlarda görülür (Balkıs & Işıker,

2003). İnsanları ve nesnelere değerlendirmeyi ve onlar hakkında hüküm vermeyi severler (Park, Park & Choe, 2005); yargılayan, değerlendiren ve görüş belirten kişilerdir (Fer, 2005); başkalarının eserlerini tenkit etmekten, eleştirel makaleler yazmaktan, tepki ve tekliflerde bulunmaktan hoşlanırlar (Zhang, 2001a).

### **2.2.3.2. Düşünme Formlarına(Forms) Göre Düşünme Stilleri**

Düşünme formlarına göre düşünme stilleri; hiyerarşik, monarşik, oligarşik ve anarşik düşünme stillerini içerir ve ülkelerin yönetim biçimlerine benzetilmiştir.

Form boyutu; bireyin tek bir amaca yönelik motive olup olmadığı, gereksinim hiyerarşisi ve sistematik olmayan düşünceleri ile ilgilidir (Duru, 2004).

#### **2.2.3.2.1. Monarşik (Monarchic) Düşünme Stili**

Bütün enerji ve kaynaklarını sarf ederek bir anda bir şeyi yapmayı sever; sanat, bilim, tarih, ticaret vs. sahalarda tek bir projede olmaktan hoşlanırlar (Park vd., 2005). Monarşik düşünme stilinde birey, belli bir zaman diliminde bir şey üzerine tam olarak odaklandığı işlerde katılmaktan zevk alır (Çubukçu, 2004) ve bu bireylerde, bir tek amaç veya bir şeyleri yapmanın bir tek yolu baskındır (Zhang, 2001b). Bu insanlar, problem durumlarına, çıkmazlarına ya ilgisiz kalırlar ya da onları kendilerinden uzak tutma davranışı gösterirler (Balkıs & Işiker, 2003).

#### **2.2.3.2.2. Hiyerarşik (Hierarchic) Düşünme Stili**

Bir anda birçok iş yapmayı seven; her biri için zaman ve enerji harcarken, öncelikleri kendileri tespit eden kişiler bu düşünme stiline sahiptir (Park vd., 2005). Bu düşünme biçimi, farklı önceliklere sahip birçok amacı göz önünde bulundurma eğilimini ifade eder. Hiyerarşik düşünme stilini kullanan insanlar birden fazla amaçla uğraşmadan hoşlanma, bütün amaçların aynı oranda gerçekleşemeyeceğinin farkında olma, bazı amaçların diğerlerinden daha önemli olduğunu bilme, öncelikleri belirleme duygusuna sahip ve problem çözme yaklaşımlarında sistematik olma eğilimindedirler (Balkıs & Işiker, 2003). Kısacası, zamanı etkili kullanan, birçok işi aynı anda, sıraya koyarak yapan kişilerdir (Fer, 2005).

### **2.2.3.2.3. Oligarşik (Oligarchic)Düşünme Stili**

Oligarşik düşünme biçimi, hepsi aynı derecede önemli olan birçok amaca dikkat çeker. Bir anda birçok iş yapmayı sever, ancak farklı konulardaki işlerde öncelikleri belirlemede güçlük çekerler. Birbirine yakın öneme sahip amaçlar, oligarşik bireylerin, konuları bitirmesini önler, çünkü söz konusu konular çerçevesinde, her şeyi eşit düzeyde, önemde algırlar ve karmaşa yaşarlar. Böylelikle işleri zamanında bitirmekte zorlanırlar (Buluş, 2006).

### **2.2.3.2.4. Anarşik (Anarchic) Düşünme Stili**

Ne, nerede, ne zaman, nasıl çalışacağına dair esneklik sağlayan işlerden hoşlanırlar (Zhang, 2001a). Onlar için kuralların hiç önemi yoktur ve kendi geliştirdikleri gelişi güzel bir yöntemle, işleri yapmayı tercih ederler. Otoriteye karşı sürekli bir mücadele içindedirler (Buluş, 2006). Problemleri rastgele bir yaklaşımla ele almayı sever; sistemlerden, yönlendirmelerden ve sınırlamalardan hoşlanmazlar. Karşılıklı konuşmalarda konudan konuya atlar ve başladığı işleri bitirmezler (Park vd., 2005). Anarşik düşünme stiline sahip bireyler için kurallar, prosedürler ve yönergelerin hiçbir değeri-anlamı yoktur. Anarşik düşünme stiline sahip öğrenciler konular ve durumlar yapılandırılmamış olduğunda, takip edilecek açık prosedürler olmadığında veya karşılaşılan problemler içgörüyle çözülebilecek türden olduğunda daha başarılı olurlar. Bu gibi insanlar genellikle sınıflanması-ayrıt edilmesi güç olan gereksinimler ve amaçlarla uğraşmaktan zevk alırlar ve problem çözümede gelişigüzel bir yaklaşım kullanma, kuralları, formatları dikkate almama ve otoriteye direnç gösterme eğilimindedirler (Balkıs & Işiker, 2003).

### **2.2.3.3. Düşünme Düzeylerine(Levels) Göre Düşünme Stilleri**

Düşünme düzeylerine göre düşünme stilleri; kısmi (local) ve bütünsel (global) düşünme stillerini kapsar.

#### **2.2.3.3.1. Bütünsel (Global) Düşünme Stili**

Global düşünme stilini tercih eden kişi dikkatini direkt olarak resmin bütününe ve soyut düşüncelere odaklar (Zhang, 2001b) ve görel olarak daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilenmeyi, detayları göz ardı etmeyi ya da başkalarına bırakmayı tercih



ederler (Buluş, 2005). Global birey kavramsallaştırmayı ve düşünceler dünyasında çalışmayı sever... Bu gibi insanlar çoğunlukla ormanın içindeki ağaçları değil, ormanın kendisini görme eğilimindedirler (Balkıs & Işiker, 2003). Örneğin global düşünme stiline sahip bir birey okuduğu bir makale veya kitabın detaylarından ziyade ana fikrine odaklanır. Bu bireyler, bir konu ile ilgi detay içeren sorulardan ziyade, konunun tamamını ilgilendiren sorulara daha rahat cevap verebilirler.

#### **2.2.3.3.2. Kısmi (Local) Düşünme Stili**

Kısmi düşünme stilini kullanan insanlar detaylara konsantre olmaktan ve işin özel detaylarında çalışabildiği işlerle meşgul olmaktan hoşlanırlar (Zhang, 2001a). Bu gibi insanlar, global düşünme stilini kullananların hoşlanmadığı konulardan zevk alırlar ve çok fazla detay içeren problemler üzerinde çalışmayı severler. Lokal düşünme stilini kullanan bir öğrenci küçük ve fazla sayıda egzersizin bulunduğu bir ev ödevinden zevk alırken, genel kavramsal analiz gerektiren bir konudan da kaçınır. Böyle insanlar, daha çok ormanı bir bütün olarak değil, onun birer parçası olan ağaçları görme eğilimindedirler (Balkıs ve Işiker, 2003).

#### **2.2.3.4. Düşünme Alanlarına (Scope) Göre Düşünme Stilleri**

Düşünme alanlarına göre düşünme stilleri; içsel ve dışsal düşünme stillerini içerir.

Toplumların ve hükümetlerin yönetimlerinde iç ve dış konularla ilgilenmek zorunlulukları gibi, zihinsel öz-denetimin de benzer sorumluluğu vardır (Akbulut, 2006).

##### **2.2.3.4.1. İçsel (Internal) Düşünme Stili**

Düşünme stilinde daha içsel (internal) olanlar, konu merkezli, soğuk, ilgisiz ve daha düşük düzeyde sosyaldirler. Tek başlarına çalışmayı severler. Temelde tercihleri diğerlerinden bağımsız olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektedir. Çalışmalarını işbirliğine dayalı öğrenme aktiviteleri ile değil kendi başlarına tamamlamaktan haz alırlar (Balkıs ve Işiker, 2003). Bağımsız çalışabildikleri işleri tercih ederler (Zhang, 2001c).

#### **2.2.3.4.2. Dışsal (External) Düşünme Stili**

Diğer insanlarla etkileşim içinde olmalarına izin veren işlerde çalışmaktan hoşlanırlar (Zhang, 2001b); insan merkezlidirler, dışa doğru odaklaşırlar ve karşılıklı bağımlılıktan yanadırlar (Park vd., 2005). Diğerleriyle çalışmayı ve onlarla ilgili problemlerle uğraşmayı severler. Grup ve ya işbirlikli öğrenme yaşantıları dışsal düşünme stilini kullanan insanların zevkle katıldığı çalışmalardır (Balkıs ve Işiker, 2003).

#### **2.2.3.5. Düşünme Eğilimlerine (Leanings) Göre Düşünme Stilleri**

Düşünme eğilimlerine göre düşünme stilleri; liberal ve muhafazakâr düşünme stillerini içerir.

Sternberg Zihinsel Özyönetim teorisinde; devlet, hükümet yönetimleri ile insanın zihinsel süreçleri arasında ortak nokta olarak her ikisinin de yaptıkları işlerde yenilikçi (liberal) veya tutucu (muhafazakâr) bir tavır içinde olabileceklerini ileri sürmektedir. Kuramında bu noktaları “Zihinsel Benlik Yönetiminin Eğilimleri” başlığı altında toplamakta ve iki tür eğilimden söz etmektedir. Var olan kural ve yöntemleri sorgulamayı ve yeni yaklaşım ve ürünleri ortaya çıkarmayı benimseyen Liberal ve halihazırdaki yöntem ve uygulamaları benimseyen gelenek ve göreneklere sıkı sıkıya bağlı olan Muhafazakar eğilimlerdir (Palut, 2003).

##### **2.2.3.5.1. Liberal (Liberal) Düşünme Stili**

Liberal stil, yenilik ve belirsizlik gerektiren işlerle meşgul olmaktan hoşlanır (Zhang, 2001a). Liberal düşünme stilini kullanan insanlar kuralları, prosedürleri dikkate almadan hareket etmeyi, değişimi artırmayı, belirsiz ve kesin olmayan durumlarla karşılaşmayı severler. Bu gibi insanlar değişimin olmaması durumunda sıkıntı yaşarlar ve üst düzeyde gelişim, ilerleme olduğunda hem liberal hem de yürütme düşünme stilini kullanabilirler (Balkıs, 2003). İşleri yeni yollarla yapmayı tercih eder ve geleneksel yollara alternatifler ararlar (Park vd., 2005).

### 2.2.3.5.2. Tutucu (Conservative) Düşünme Stili

Kurallara ve prosedürlere uyararak hareket etmeyi, yeni bir aleti alışıl gelmiş şekilde kullanmayı tercih eder ve geleneksel sınıf ortamlarından hoşlanırlar (Zhang, 2001c). Ağırlıklı olarak tutucu (conservative) düşünme stilinde bulunan bireyler, değişime direnmeyi ve mümkün olduğu sürece belirsiz durumlardan uzak durmayı isterler (Balkıs ve İşiker, 2003). Bu kişiler daha çok yenilik gerektirmeyen, sabit metodlar ile yapılan işlerde çalışmak isterler.

Zhang'a (2004b) göre;

On üç düşünme stili üç grupta sınıflandırılabilir. Birinci grup düşünme stilleri daha yaratıcı ve yüksek seviyede karışık bilişsel beceriler gerektiren Yasama, Yargı, Hiyerarşik, Global ve Liberal stillerden oluşmaktadır. İkinci grup düşünme stilleri standartlara uygun davranışlara meyillidir, daha az düzeyde bilişsel davranış gerektiren Yürütme, Lokal, Muhafazakâr ve Monarşik düşünme stillerinden oluşur. Geriye kalan Anarşik, Oligarşik, İçedönük ve Dışsal düşünme stilleri tam olarak ne birinci gruba ne de ikinci gruba ait olduğu söylenebilir. Her iki grubunda temel özelliklerini taşıdıkları için, içinde bulunulan durumun özelliklerine bağlı olarak birinci grup veya ikinci gruptan başka bir düşünme stiliyle birlikte çalışabilirler. Mesela, eğer bir kişi genel olarak tek başına çalışmayı seviyorsa, yani içsel düşünme stili tercih ediyorsa bu kişi işi yapmak için birinci veya ikinci grup düşünme stillerinden birini veya birkaçını tercih edebilir. Bu dört düşünme stili ayrı bir grup olarak üçüncü grup düşünme stilleri olarak da sınıflandırılabilir.

Birinci grup düşünme stilleri genel olarak, insan nitelikleriyle pozitif ilişkilidir. Bu düşünme stilleri genel olarak kompleks bilgi işlemeyi gerektirir ve yaratıcılık ağırlıklıdır (Duru, 2004). Aynı şekilde ikinci grup düşünme stilleri genel olarak, insan nitelikleriyle anlamlı bir ilişki içerisindedir. Geleneksel olarak negatif düşünceyi öngörür ve yüzeysel bir yaklaşım içerir. Düşük özsaygı, düşük düzeyde gelişmiş bilişsel düzey ve çözümlenmeli ana düşüncedir. Nevrotik insan özellikleri taşır (Zhang, 2004a). Bu stiller daha az bilişsel çaba gerektiren bilgi işleme süreçlerini içerir (Duru, 2004). Üçüncü grup düşünme stilleri ise görev merkezlidir (Zhang, 2008). Zihinsel Özyönetim Kuramı biliş, kişilik ve aktivite merkezli yaklaşımların her üçünü de dikkate alır. Bir yandan kişilik ve beceri gibi içsel karakteristiklere, diğer yandan durum ve çevre gibi dışsal karakteristiklere geniş perspektiften bakar. Dolayısıyla kuram, bir yandan kişisel bir şekilde düşünmenin tercih edilen yollarına içgörü geliştirilmesini sağlarken; diğer yandan bilişsel stil

yaklaşımlarına benzer olarak bazı ayrımlara gider. Örneğin bir kişi, lokal ve global stilin her birini kullanabilir (Duru, 2004).

**Tablo-2. Zihinsel Özyönetim Kuramına Göre Düşünme Stilleri ve Özellikleri**

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

(Sternberg, 1994a: 38; Park vd., 2005: 88; Fer, 2005a: 1) yararlanılarak oluşturulmuştur (Akt: Dinçer & Saracoğlu, 2011).

Sternberg (1998) insan zihni ve hükümetler arasındaki benzerlikleri öğretmen düşünme stilleri alanında üç başlık altında toplamıştır: „işlev „düzey“ ve „eğilim“ (Aktaran: Sevinç & Palut, 2001).

**Tablo-3. Zihinsel Özyönetim Kuramına Göre Öğretmen Düşünme Stilleri ve Özellikleri**

Öğretmen Düşünme Stilleri	Öğretmen Düşünme Stillерinin Genel Özellikleri
<b>İŞLEV</b>	
<b>Yasamacı</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendi tarzlarında çalışmayı ve neyi nasıl gerçekleştireceklerine kendilerinin karar vermesini tercih ederler.</li> <li>• Problemlere kendilerinin geliştirdikleri yapılar bağlamında yaklaşımlarda bulunmayı tercih ederler.</li> <li>• Önceden planlanmamış ve kalıplaşmamış işleri severler.</li> <li>• Yaratıcı ürünler ortaya koymak ve yeni projeler üretmeyi tercih ederler.</li> </ul>
<b>Yürütücü</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Halihazırda bulunan kuralları takip etmeyi ve uygulamayı severler.</li> <li>• Yapılandırılmış ve önceden var olan problemlerle ilgilenirler.</li> <li>• Uygulamalardan hoşlanırlar.</li> <li>• Hazır sunulan matematik problemlerini çözmek, başkalarının fikirlerini aktarabilecekleri seminer ve konferansları vermek vb. işleri tercih ederler.</li> </ul>
<b>Yargılayıcı (Eleştirel)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuralları ve yöntemleri irdelemeyi severler.</li> <li>• Nesne ve olayları yargılamaktan hoşlanırlar.</li> <li>• Halihazırda var olan kural, yöntem ve fikirlerin analiz edilebileceği ve irdelenebileceği etkinlikleri tercih ederler.</li> </ul>
<b>DÜZEY</b>	
<b>Bütünsel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kapsamlı, somut ve özet konulara ilgi duyarlar.</li> <li>• Ayrıntıları reddederler.</li> <li>• Ağaçları değil ormanın tamamını görmeyi tercih ederler.</li> <li>• Kavramsallaştırmayı ve fikirler boyutunda çalışmayı severler.</li> </ul>
<b>Kısmi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Belirli, açık, net adımlar ve işlemler gerektiren işlerle uğraşmayı tercih ederler.</li> <li>• Eylemlerinde kesinlik ve dakiklik vardır.</li> <li>• Ayrıntılarla ilgilenmeyi tercih ederler.</li> <li>• Bazen ayrıntıların içinde kaybolabilirler.</li> </ul>
<b>EĞİLİM</b>	
<b>Yenilikçi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Var olan yöntem ve kuralları aşmayı ve değiştirmeyi tercih ederler.</li> <li>• Değişimi tercih ederler.</li> <li>• Belirsiz durumlarda bulunmaktan hoşlanırlar.</li> <li>• Kendi ürünleri olmasa bile yeni fikirlere sıcak bakarlar.</li> </ul>
<b>Tutucu</b>	<p>Halihazırdaki kural ve yöntemleri benimserler. Değişiklikleri en aza indirmeye gayret ederler. Belirsizliklerden mümkün oldukça kaçmayı tercih ederler. Yeni fikirler üretebilirler fakat bunların var olan gelenek ve göreneklere ters düşmemesine özen gösterirler.</p>

#### **2.2.4. InQ MODELİ**

Harrison ve Bramson kendi araştırmaları ve çoğunlukla Buchler ve Churchman'in çalışmasından çıkarımlarda bulunarak, kendi DÖüşünme Stili Teorilerini oluşturdular. Harrison ve Bramson, insanların iletişim kurma, olaylara anlam yükleme ve algılama süreçlerinde gereksinim duydukları beş farklı yaklaşım belirlemişlerdir. 5 InQ Düşünme Stillerini de bu 5 yaklaşım oluşturur: Analist, İdealist, Pragmatist, Realist ve Sentezci.

##### **2.2.4.1. Analist**

Analist düşünme stiline sahip kişiler dünyayı öngörülebilir, düzenli ve yapılandırılmış olarak algırlar. Bu kişiler her işi yapmanın en iyi olan sadece bir yönetiminin olduğunu veya olması gerektiğini düşünürler. Bu sebeple analist düşünme stili kuralcı ve yönteme yönelik bir düşünme stildir. Bu kişiler bir konuyu akılcı olarak incelemekten zevk alır ve muhtemelen bilgi ve genel kurallarla desteklenen, dikkatlice seçilmiş kelimeler içeren konuşmalar yaparlar. Akılcı olmayan ve gereksiz konuşmalardan ise haz almazlar. Analistler problemlerin ve kararların her zaman bir metot veya sistem sorunu olduğuna inanırlar ve bu nedenle de buluşlar veya sezgilerden çok prosedürler üzerinde dururlar (InQ Educational Materials, 1994).

##### **2.2.4.2. İdealist**

İdealistler gerçeklerini, yeni bilgileri var olanlarla olan benzerlikleri doğrultusunda özümseyerek, bir bütün olarak yaşarlar. İdealist düşünme stili yeni düşünelere açık, yenilikçi, özümseyici ve gereksinim merkezlidir. Bu düşünme stiline sahip insanlar, büyük çoğunluk tarafından ideal olarak kabul edilen çözümün en iyi çözüm olduğu düşüncesindedir. Bu nedenle idealistler, diğer türden düşünöenlerin açıkça fark edemediği ilişkilerin ve karşılıklı bağımlılıkların farkında olma, sert ve ateşli tartışmalardan kaçınma eğilimindedir. Daha çok seviyeli ve bilgi içeren bireysel münazaraları tercih ederler.

İdealistler yüksek kişisel standartlara sahip olma ve ideal bir amaç belirlendiğinde fikir birliğinin her zaman olabileceğine inanma eğilimindedirler. Woodward'a (2000) göre idealistler didaktik bir bakış açısı kullanırlar, bir şeyin en iyisini yapmaya çalışırlar, bilimsel çözümlerle ilgilenirler ve çoğunlukla öneri vericidirler (Akt; Buluş, 2000: 67).

#### **2.2.4.3. Paragmatist**

Paragmatist düşünme stili adaptif, marjinal ve sonuç odaklıdır. Bu stil genellikle geleneksel olmayan, deneysel ve yenilikçi düşünme ve faaliyetlerle ilişkilendirilir (Golian, 1998). Bu düşünme stilini kullanan bireyler dünyanın devamlı değiştiğinin farkındadır. Bu sebeple problemlerin çözümünde günün koşullarına göre hangi stil daha uygun ise onun kullanılması gerektiğini savunurlar. Doğruluk değil çalışabilirlik onlar için eşit öneme sahiptir. Bu insanlar en kısa ve maliyetsiz yolun en iyi yol olduğunu ve sonuç odaklı taktik ve stratejilere odaklanılması gerektiğini düşünürler. Beyin fırtınası gerektiren ve kompleks durumlar içeren çalışmalardan zevk alırlar. Sıradan, keyifsiz veya eleştiri niteliğindeki diyaloglara sıcak bakmazlar.

#### **2.2.4.4. Realist (Gerçekçi)**

Realist düşünme stili ampirik ve göreve yöneliktir. Bu düşünme stiline sahip kişiler (realistler) tümevarımcıdırlar, gerçeği temelde gözlemlerine ve yaşantılarına dayanarak kavramaya çalışırlar. Bu kişiler görünen veya deneyim edilen şeyleri gerçek olarak kabul ederler. Problemlere bir an önce çözüm getirmek isterler. Detaylara ve analizlere önem vermezler. Kötümserdirler ve çoğunlukla bardağın boş kısmına bakarlar. Eğer uzmanlar yeterince güven verici olurlarsa onlardan etkilenme eğilimine girerler. Felsefi tartışmalardan, uygulanamaz olayları konuşmaktan veya tamamen duygusal diyaloglardan hoşlanmazlar. Bunun yerine kısa ve öz tartışmaları yeğlerler.

#### **2.2.4.5. Sentezci**

Eleştiren, sorgulayan, entegre eden, süreç merkezli bir özelliğe sahip düşünme biçimidir. Sentezciler durumlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasında diğerlerinin bulamadığı ilişkiler, bağlantılar kurarlar. Bu şekilde düşünenler güçlü bir zıtlıklar

veya uçlar duygusuna sahiptirler; çünkü her plan için karşıt planlar geliştirirler ve farklı fikirleri yani, yaratıcı kombinasyonlarla, birbirleriyle ilişkilendirebilirler.

Sentezci düşünenler konsensus ve uyuşma aramanın yerine diyalektik bir yaklaşım kullanırlar. Bu insanlar davranışlarını, çelişki yoluyla daha yaratıcı çözümler oluşturma düşüncesine dayandırır. Gerçeği nesnel durumlarda, olgularda değil, bunlara verilen anlamda ararlar. Onlar güzelliğin gözleyen bakış açısında olduğuna ve diğer kişinin algısının gerçek olduğuna inanırlar. Sentezciler, konular, varsayımlar her yönüyle ortada ancak karmaşık olduğunda ve açıklamaları gerektiğinde daha başarılı olurlar.

Temel özellikleri, Woodward (2000) tarafından ampirik bir bakış açısı kullanma, var olan gereksinimlere çözümler arama, somut bulgular ile ilgilenme ve doğrulayıcı olma olarak sıralanmıştır (Akt: Balkıs, 2006).

**Tablo-4. InQ Modeli, Düşünme Stilleri ve Özellikleri**

InQ MODELİ	Düşünme Stilinin Genel Özellikleri	Örnekler
<b>Analist</b>	<i>Prosedürler üzerinde duran, kuralcı ve yönetime yönelik</i>	Bu kişiler bir konuyu akılcı olarak incelemekten zevk alır ve muhtemelen bilgi ve genel kurallarla desteklenen, dikkatlice seçilmiş kelimeler içeren konuşmalar yaparlar.
<b>İdealist</b>	<i>Yeni düşüncelere açık, yenilikçi, özümseyici ve gereksinim merkezli</i>	Didaktik bir bakış açısı kullanırlar, bir şeyin en iyisini yapmaya çalışırlar, bilimsel çözümlerle ilgilenirler ve çoğunlukla öneri vericidirler.
<b>Paragmatist</b>	<i>Adaptif, marjinal ve sonuç odaklı</i>	Dünyanın devamlı değiştiğinin farkındadır; problemlerin çözümünde günün koşullarına göre hangi stil daha uygun ise onun kullanır, beyin fırtınası gerektiren ve kompleks durumlar içeren çalışmalardan zevk alırlar.
<b>Realist</b>	<i>Ampirik, göreve yönelik ve tümevarımcı</i>	Problemlere bir an önce çözüm getirmek isterler. Detaylara ve analizlere önem vermezler. Kötümserdirler ve çoğunlukla bardağın boş kısmına bakarlar. Gerçeği temelde gözlemlerine ve yaşantılarına dayanarak kavramaya çalışırlar.
<b>Sentezci</b>	<i>Eleştiren, sorgulayan, bütinleyici ve süreç merkezli</i>	Güçlü bir zıtlıklar veya uçlar duygusuna sahiptirler. Konular ve varsayımlar her yönüyle ortada ancak karmaşık olduğunda ve açıklamaları gerektiğinde daha başarılı olurlar.



### **2.2.5. Düşünme Stilleri Üzerine Yapılan Araştırmalar**

Düşünme Stilleri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların büyük bir kısmında Sternberg ve Wagner (1992)'in Zihinsel Özyönetim Teorisi çerçevesinde geliştirdiği Düşünme Stili Envanterleri ve Harrison ve Bramson (1977)'un 5 InQ modeli çerçevesinde geliştirdikleri InQ Envanterleri kullanılmıştır. Yapılan araştırmaların çok büyük bir kısmı üniversite öğrencilerine yöneliktir.

Düşünme stilleri üzerine yurt içi ve yurt dışında eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

#### **2.2.5.1. Düşünme Stilleri Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Duru (2002), öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinde 3. ve 4.sınıflarda öğrenim gören 402 öğretmen adayının düşünme stilleri, empati düzeyleri ve yardım etme eğilimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadıkları incelenmiştir. Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Buluş (2000) tarafından yapılan Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (Epstein ve ark., 1996), geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Duru (2000) tarafından yapılan Yardım Etme Eğilimleri Ölçeği (Romer, Gruder & Lizaddro, 1986) ve Kişiler Arası Tepki Verme Ölçeği (Davis, 1980) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında düşünme stillerinin bağımsız değişkenlerle ilişkisine yönelik olarak, rasyonel düşünme stilinin öğrenim görülen alan ve diğer insanlara güven düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, sezgisel düşünme stilinin ise problemlerle başa çıkma düzeyine göre farklılaştığı gözlenmiştir.

Balkıs (2003) "Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmasında üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkileri ele alınmış, bu değişkenlerin öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri alan ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesinde öğrenim gören 367 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak uyarlama çalışması araştırmacı tarafından yapılan "Kendini

Rapor Etme Ölçeği” (Balkıs, 2003), “Düşünme Stilleri Ölçeği” (Balkıs, 2003) ve “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” (Balkıs, 2003) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sanatçı kişilik tipinin; yasama, liberal ve anarşik düşünme stilleri ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Geleneksel kişilik tipi; muhafazakâr düşünme stili ile olumlu bağlantı gösterirken, yürütmeci düşünme stili ile ilişkisiz bulunmuştur. Sosyal ve girişken kişilik tipleri dışsal düşünme stili ile ilişkili bulunmuştur. Araştırmacı kişilik tipi; yargısal ve lokal düşünme stilleri ile ilişkili bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak; sanatçı kişilik tipi ile yargısal, yürütmeci, oligarşik ve lokal düşünme stilleri arasında olumlu, global ve muhafazakar düşünme stilleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Palut (2003)’un, “İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stillerinin incelenmesi” isimli, İstanbul’da bulunan 3’ü özel 15 ilköğretim okulu öğretmenleriyle yaptığı bu çalışmanın örneklemini; random yoluyla seçilen 558 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Düşünme Stilleri Ölçeği” (Palut, 2003) ve “Öğretmen Rolündeki Düşünme Stilleri Ölçeği” (Palut, 2003) kullanılmıştır. Araştırmada erkek öğretmenlerin kadınlara göre kişisel olarak yasamacı, bütünsel ve içe-Dönük düşünmeyi tercih etmekte oldukları, öğretmenlik rolündeki düşünme stilleri söz konusu olduğunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kısmi düşünme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre kişisel olarak hiyerarşik, eleştirel ve dışadönük düşünmeyi tercih ettikleri, öğretmen rolünde ise devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine göre kısmi, tutucu ve yürütücü düşünme stillerini benimsedikleri görülmüştür.

Çubukçu (2004), “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Belirlenmesi” adını taşıyan araştırmasını, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Anabilim Dalı Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden üçüncü yarıyıl öğrencilerinde oluşan 90 kişilik bir grupla gerçekleştirmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çubukçu (2004) tarafından

yapılan “Düşünme Stilleri Envanteri” (Sternberg-Wagner, 1988) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçları, öğrencilerin, yasama (4.13) ve hiyerarşik (3.95) düşünme stillerini daha çok tercih ettiklerini, birçok işi öncelik sırasını dikkate alarak yaptıklarını ve kendilerini ifade edebildikleri yaratıcı strateji gerektiren etkinliklerde daha çok davranış gösterdiklerini ortaya koymuştur. Düşük oranda tercih edilen düşünme stilleri ise muhafazakar (3.0097) ve lokal (3.1472) düşünme stilleri olarak tespit edilmiştir.

Balkıs ve Işıker (2005) düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 212’si bayan ve 155’i erkek olmak üzere 367 üniversite 3. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen Düşünme Stilleri Ölçeği (Thinking Styles Inventory) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre düşünme stilleriyle cinsiyet ve öğrenim görülen alan (branş) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte Sosyal Bilimler Fakültesi öğrencilerinin diğer temel bilimlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha Tutucu Düşünme Stillerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Akbulut (2006) “Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” başlığını taşıyan araştırmasını 100 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dönemlere ve çalgılara ilişkin gruplarının düşünme stillerinin kullanma düzeylerinde çok önemli bir farklılaşma görülmemiştir. Öğrenciler, her iki dönemde Yasama, Hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini daha yüksek düzeyde tercih etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, yürütme ve global düşünme stilini yoğun olarak kullanma eğiliminde oldukları da saptanmıştır.

Balgalmış’ın (2007) “Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki” ismini taşıyan araştırmasının örneklemini Tokat il ve ilçelerinde görev yapan 241 eğitim yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak “Düşünme Stilleri Envanteri” (DSE; Fer.2005), “Başa Çıkma Davranışları Ölçeği” (BÇDÖ; Gök, 1995) ve Kişisel Bilgi

Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında okul yöneticilerinin başa çıkma davranışları ve düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerini en çok kullandıkları düşünme stilleri hiyerarşik, yürütme ve dışsal düşünme stilleri iken; en az tercih ettikleri ise muhafazakâr, oligarşik ve lokal düşünme stilleridir.

Fer (2007) tarafından öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, üniversite ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan araştırma sonucunda; erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha fazla monarşik ve tutucu düşünme stillerini kullandıkları, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere nazaran daha fazla yasamacı ve hiyerarşik düşünme stilleri kullandıkları belirlenmiştir. Bununla beraber genç öğrencilerin, kendilerine nazaran daha büyük öğrencilere kıyasla yasamacı ve yenilikçi düşünme stillerini daha fazla kullandıkları belirtilmiştir.

Düşünme düzeylerine göre yapılan analiz sonuçlarında ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla global (bütünsel) düşünme stili kullandıkları saptanmıştır. Araştırma verilerine göre öğrencilerin yaşı büyüdükçe daha fazla bütünsel düşünme stili kullanmaktadırlar.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) Adnan Menderes Üniversitesinde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin düşünme stillerini belirlemek ve karşılaştırmak için yaptığı çalışma sonucunda; öğrencilerin en çok yasamacı, hiyerarşik, yürütücü ve yargı düşünme stillerini, en az ise yenilikçi ve kısmi düşünme stillerini kullandıklarını belirlemiştir. Cinsiyet değişkeni açısından ise hem erkek, hemde kız öğrencilerin kısmi düşünme stilini kullanmaktansa, bütünsel düşünme stilini kullanmayı tercih ettikleri fakat erkeklerin kızlara göre bütünsel düşünme stilinin daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

Altuntaş (2008) okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 218 okul yöneticisinin katıldığı araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin yasama, yürütme ve hiyerarşik düşünme stillerini sık kullanırken; anarşik, muhafazakâr ve içsel düşünme stillerini az kullandıkları,

cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde ise erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre monarşik, hiyerarşik ve lokal düşünme stillerini daha çok kullanmakta oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Balgalmış ve Baloğlu (2010) tarafından yapılan “Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Açısından Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmaya Tokat ilinde görev yapmakta olan 241 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada, Düşünme Stilleri Envanteri (DSE) (Sternberg & Wagner, 1992)’nin Türkçe Formu (Fer, 2005) ve kişisel bilgi formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Fer (2005) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan Türkçe form beş temel boyut (faktör) altında 13 düşünme stilinden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanı yoktur; çünkü bir temel boyut altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyde baskın olan bir düşünme stili diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçülmektedir. Bir alt ölçekten alınabilecek puan ise 1 ile 8 arasında değişmektedir. Elde edilen sürekli puanlar, kişileri temel boyut altında yer alan düşünme stiline göre gruplandırmak için de kullanılmaktadır. Her bir birey, en yüksek puan aldığı temel düşünme boyutu altındaki alt ölçeğe ait olan düşünme stiline atanmaktadır (Fer, 2005). Puan arttıkça adı geçen alt boyuttaki düşünme stilinin yüksek düzeyde olduğu kabul edilmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticileri en çok hiyerarşik, yürütme ve dışsal düşünme stillerin, en az ise muhafazakâr, oligarşik ve lokal düşünme stillerini tercih etmektedirler.

Yasama düşünme stili alt boyutunda, kadın yöneticiler ile erkek yöneticiler arasında kadın yöneticiler lehine istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur. Kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre daha yoğun olarak bu düşünme stilini tercih etmektedirler.

Yaş değişkenine göre ise oligarşik, lokal ve muhafazakâr düşünme stillerinde istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur. Eğitim yöneticileri yaşları ilerledikçe aynı anda birden fazla işle ilgilenmeye yönelme eğilimindedirler. Bununla beraber eğitim yöneticileri yaşları ilerledikçe işlerini geleneksel metotlarla yaparak yenilikten

kaçınma çabası içinde oldukları söylenebilir. Buradan, yöneticilerin kendilerini yenilemeyi tercih etmedikleri sonucu çıkarılabilir.

### **2.2.5.2. Düşünme Stilleri Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Tucker (1999) düşünme stillerinin yaşa, cinsiyete, eğitim görülen bölüme ve sınıfa göre farklılaşp farklılaşmadığını, Sternberg ve Wagner tarafından geliştirilen Düşünme Stilleri Ölçeğini (Thinking Style Questionnaire) kullanarak incelemiştir. 235 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışma sonucunda, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, bölümü ve sınıflarına göre düşünme stillerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin devam ettiği enstitüye göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Zhang (2001) eğitimde, öğretim teknikleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 26'sı bayan ve 50'si erkek olmak üzere toplamda 76 stajyer öğretmen katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda düşünme stilleri ile öğretim teknikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Zhang'ın (2002) kişilik özelliklerini belirleyen ölçeklerin bu işlevlerine ek olarak düşünme stillerini belirlemede kullanılıp kullanılmayacağını araştırmak için yaptığı çalışmaya 67'si erkek, 200'ü bayan olmak üzere, toplam 267 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, Stenberg'in "Düşünme Stilleri Ölçeği" ile "NEO Beş Faktör Kişilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; dışadönüklük alt boyut ile dışsal düşünme stili alt boyut arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Dışadönüklük alt boyutu ile içsel düşünme stili arasında daha önce tahmin edildiği gibi olumsuz bir ilişki olmadığı görülmüştür. İkinci olarak, aşırı uyum ile dışsal düşünme stili arasında olumlu bir ilişki görülmüştür.

Zhang (2004b) tarafından düşünme stillerinin akademik başarıya katkılarını incelemek için yapılan araştırmaya Hong Kong da eğitim gören 250 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek için Sternberg'in "Düşünme Stilleri Ölçeği" (The Thinking Styles Inventory) (R. J. Stenberg & R. K. Wagner,

1992) kullanılmıştır. Öğrencilerin 16 alandaki akademik başarılarını ölçmek için ise yine Sternberg'in (1993) geliştirdiği "Üçlü Yönetimsel Yetenek Testi" (Triarchic Abilities Test) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hiyerarşik düşünme stili sosyal ve beşeri (kişilik ve ademiyle ilgili), yargılayıcı düşünme stili doğa bilimi ile ilgili derslerde, monarşik düşünme stili ise öğrencilerin teknoloji ve tasarım derslerinde akademik başarıya katkı sağladığı belirlenmiştir.

Zhang (2008) öğretmenlerin düşünme stillerini ve düşünme stilleriyle öğretim stilleri arasındaki uyumu incelediği araştırmasında; öğretmenlerin öğretim stillerinin düşünme stilleri aracılığıyla öngörülebileceğini ortaya koymuştur.

Kao ve arkadaşları (2007) internette araştırma yapan bireylerin kullandığı düşünme stili düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma sonucunda; yüksek oranda bütünsel düşünme stilini kullanan bireylerin her konuyu araştırdıkları ve bir göz atıp geçtikleri görülürken, yüksek oranda kısmi düşünme stilini kullanan bireylerin bir başlığa takıldığı, konuyu derinlemesine incelediği ve daha detaylı cevaplar aradığı belirlenmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı eğilimleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011: 81).

#### 3.2. Araştırma evreni

Bu araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) bulunan 241 ilköğretim okulunda çalışan 1334 okul yöneticisi ve 7189 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır.

#### 3.3.Örneklem

Bu araştırmada örnekleme yöntemi olarak “oransız eleman örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Oransız eleman örneklemede, evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme girenlerin sayısı tümü ile şansa bırakılmıştır (Karasar, 2011: 113).

Örneklem büyüklüğünü saptamak için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Özdamar, 2003, s.116-118):

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

**n** = Örneklem alınacak birey sayısı

**N** = Evrendeki birey sayısı (ana kütle büyüklüğü)

**p** = İncelenecek olayın görülüş sıklığı (görülme olasılığı)



$q$  = İncelenecek olayın görülmeme sıklığı (görülmeme olasılığı) (1 -p)

$t$  = İstenilen güven aralığındaki z sayısı (Bu araştırmada  $\alpha=0.05$  alındığı için;

$z = 1 - \alpha = 0.95$  ve bu durumda  $t$ 'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunur)

$d$  = Örneklemede kabul edilebilir hata oranı

Bu durumda  $d=0,04$  için 555 tane ilköğretim okulu öğretmenin,  $d=0,06$  için 223 tane okul yöneticisinin örnekleme alınması uygun görülmüştür. Bu durumda örnekleme alınacak okul yöneticisi ve öğretmen sayıları aşağıdaki gibidir.

**Tablo-5. Örnekleme Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Merkez İlçelere Dağılımı**

Araştırma Evreni	Okul Yöneticileri		Öğretmen	
	<i>Evren</i>	<i>Örnekleme</i>	<i>Evren</i>	<i>Örnekleme</i>
<b>Konya Büyükşehir Belediyesi Merkez İlçeler</b>	1334	223	7189	555

### 3.4. Veri Toplama araçları

Araştırmanın verileri literatür taraması sonucu ve örnekleme alınan okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanan üç adet ölçme aracıyla elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yönetici ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini içeren “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde yönetici ve öğretmenlerin düşünme stillerini belirlemek amacı ile “Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği”, üçüncü bölümde ise yönetici ve öğretmenlerin erteleme davranışı eğilimlerini belirlemek için “Genel Ertelleme Ölçeği” kullanılmıştır.

### 3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu okul yöneticileri ve öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre durumunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda araştırmaya katılan kişilere sorulmuş; yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, hizmet süresi ve görev olmak üzere 6 soru bulunmaktadır.

### 3.4.2. Genel Erteleme Ölçeği

Ölçek, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiş olup 18 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten en düşük 18 ve en yüksek 90 puan alınabilmektedir. Katılımcıların aldığı puanlar yükseldikçe erteleme davranışı sergileme sıklıkları artmaktadır.

Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci alt faktörün (Erteleme) Cronbach's Alpha katsayısı .88, ikinci alt faktörün (Zamanı Etkin Kullanma) Cronbach's Alpha katsayısı da .85 olarak hesaplanmıştır. Sperman Brown iki yarım test güvenirliği, 9 maddelik birinci yarım test için .86, 9 maddelik ikinci yarım test için .84 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı 1. faktör için .79, 2. faktör için ise .89 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003).

Ölçeğin birinci faktörünün döndürme öncesi açıkladığı varyansın %32,958, döndürmeler sonrası açıkladığı varyansın da 41,464 olması ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Bu araştırmada Genel Erteleme Ölçeği tek boyutlu olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından uygulama öncesi yapılan güvenirlik çalışması sonucunda, genel erteleme ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı tüm ölçek için .88 olarak bulunmuştur.

### 3.4.3. Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği (ÖDSÖ)

Ölçek Sternberg (1998) tarafından geliştirilmiş ve Sevinç &Palut (2001) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Her biri 7 maddeden oluşan yaşamacı–

yürütücü–eleştirel (fonksiyonlar); yenilikçi–tutucu (eğilimler); bütünsel–kısmi (düzeyler) 7 alt ölçek olmak üzere toplam 49 maddeden oluşan yedili likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin geçerliği ve güvenirliğini sınamak amacıyla Marmara Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıftan 151 öğrenciye, orijinal forma dilsel eşdeğerliği ispatlanmış olan ölçek uygulanmıştır. Ayrıca aynı gruptan 25 öğrenciye bir hafta ara ile tekrar uygulanmıştır. Elde edilen puanlar ile Türkçeleştirilmiş ÖDSÖ iç tutarlığı, puan değişmezliği (devamlılık katsayısı) ve madde analizleri (madde-toplam, madde-kalan ve madde ayırt-edicilik) test toplam ve alt ölçekler bazında sınanarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri 0.80, Spearman-Brown eş-yarılar güvenirlik değeri 0.88 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0.84 olarak tespit edilmiştir. Yasamacı alt ölçeği için ise Cronbach's Alpha, Spearman-Brown eş- yarılar ve test tekrar test güvenirlik değerleri, 0.85, 0.72 ve 0.68 olarak elde edilmiştir. Yürütücü, eleştirel, bütünsel, kısmi, yenilikçi ve tutucu alt ölçekleri için Cronbach's Alpha değerlerinin 0.74 ile 0.64 arasında değişmekte olduğu tespit edilmiştir. Aynı alt ölçeklerin Spearman-Brown eşyarılar güvenirlik değerlerinin ise 0.89 ile 0.68 arasında olduğu görülmektedir. Test tekrar test güvenirlik katsayıları ise 0.90 ile 0.69 arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından uygulama öncesi yapılan güvenlik çalışması sonucunda, Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları aşağıdaki gibidir.

**Tablo-6. Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği Cronbach's Alpha Katsayıları**

Ölçeğin Alt Boyutları	Cronbach's Alpha Katsayısı
Yasamacı	,75
Yürütücü	,74
Yargılayıcı	,62
Bütünsel	,65
Kısmi	,67
Yenilikçi	,70
Tutucu	,67
Genel	,91

### 3.5. Ölçme Araçlarının Uygulanması

Ölçme araçları uygulanmadan önce gerekli izinler alınmış ve daha sonra uygulamaya geçilmiştir. Ölçme araçlarından elde edilecek verilerin daha güvenilir olması amacıyla ölçekler araştırmacı tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlere gerekli açıklamaları yaptıktan sonra elden doldurtmuştur.

### 3.6. Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu araştırmada örneklem grubundan elde edilen veriler SPSS 17 programına aktarılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, anova, t testi, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal – Wallis Testi, Tukey HSD testi, regresyon analizi ve korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımına yer verilmiş, araştırma problemleri ile ilgili istatistiksel bulgular tablolar halinde sunulmuş ve problemlerle ilgili yorumlara yer verilmiştir.

#### **4.1. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin sosyo-demografik dağılımları**

Araştırmaya katılan yöneticilerin % 87'si (195) erkek, %13'ü (28) ise kadındır. Öğretmenlerin ise % 52'si (286) erkek ve %48'i (269) kadındır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin %10'u (21) 26-30 yaş arası, %20'si (43) 31-35 yaş arası, %27'si (36-40) yaş arası ve %43'ü (92) ise 41 yaş ve üzeri gruplardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin ise %15'i (82) 26-30 yaş arası, %22'si (125) 31-35 yaş arası, %29'u (36-40) yaş arası ve %34'ü (187) ise 41 yaş ve üzeri gruplardan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılanların %71'ini (555) öğretmenler ve %29'unu (223) okul yöneticileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan ilköğretim okul yöneticilerinin %7'si (17) Fen alanı, %29'u (64) Sosyal alanı ve % 64'ü (142) ise sınıf öğretmenliği branşlarından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %17'si (94) Fen alanı, %21'i (119) Sosyal alanı, %16'sı (90) görsel sanatlar ve spor alanı, %4'ü (20) rehberlik, %14'ü (78) yabancı dil ve %28'i sınıf öğretmenliği branşlarından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan ilköğretim okul yöneticilerinin %92'si (205) evli ve %8'i (18) bekârdır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin ise %86'sı evli ve %14'ü bekârdır.

#### 4.2.1. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeyleri nedir?

Bu alt amaca ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapma sonuçları Tablo-6'da sunulmuştur.

**Tablo-7. İlköğretim Okulu Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Genel Erteleme Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

Genel Erteleme Davranışı	Yönetici			Öğretmen		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
	223	2,05	,66	555	1,81	0,61

Tablo-7 incelendiğinde okul yöneticilerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin  $\bar{X}=2,05$  puan seviyesinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin ise, genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin  $\bar{X}=1,81$  puan seviyesinde olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim okulu yöneticilerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeyinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği Mann-Withney U testi ile sınınmıştır. Sonuçlar Tablo-8'de sunulmuştur.

**Tablo-8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Genel Erteleme Davranışları Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Genel Erteleme Davranışı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
	(1)Erkek	195	2,04	3,50	324	24,00	0,65
	(2)Kadın	28	2,11	13,50	27		

( $p < ,05$ )

Tablo-8 incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin cinsiyete göre  $p < ,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo-9'de verilmiştir.

**Tablo-9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Genel Erteleme Davranışları t- Testi Sonuçları**

Genel Erteleme Davranışı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	D	t	p
	(1)Erkek	286	1,92	0,69	553	2,190	0,30
	(2)Kadın	269	1,73	0,49			

( $p < ,05$ )

Yapılan t testi sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin cinsiyete göre  $p < ,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.3. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim okulu yöneticilerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yapılan Kruskal-Wallis Testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo-10'da verilmiştir.

**Tablo-10 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Genel Erteleme Davranışı	Yaş	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	$X^2$	P	SD	Anlamlı Fark
	(1)26-30 yaş arası	21	2,54	18,25	3,97	0,26	3	-
	(2)31-35 yaş arası	43	1,69	9,25				
	(3)36-40 yaş arası	57	2,23	16,17				
	(4)41 ve üzeri	92	1,92	12,00				

( $p < ,05$ )

Tablo-10 incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin yaşlarına göre  $p < ,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Anova testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo-11'da verilmiştir.



**Tablo-11 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Anova Testi Sonuçları**

Genel	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Erteleme Davranışı	<b>Gruplararası</b>	1,971	4	,493	1,329	0,26	-
	<b>Gruplarıçi</b>	79,367	551	,371			
	<b>Toplam</b>	81,339					

( $p < ,05$ )

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin  $p < ,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.4. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim okulu yöneticilerinin branşlarına göre genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testi ile sınınmıştır. Test sonuçları Tablo-12’de sunulmuştur.

**Tablo-12. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Branşlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Genel	Hizmet Süreleri	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	$X^2$	P	SD	Anlamlı Fark
Erteleme Davranışı	(1)Fen Alanları	17	1,76	9,50	1,43	0,48	2	-
	(2)Sosyal alanlar	64	2,08	13,25				
	(6)Sınıf	142	2,11	14,59				

( $p < ,05$ )

Tablo-12 incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin genel erteleme davranışlarını sergileme düzeylerinin branşlarına göre  $p<,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal – Wallis Testi ile sınınmıştır. Sonuçlar Tablo-13’de sunulmuştur.

**Tablo-13. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Hizmet Süreleri	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	$X^2$	P	SD	Anlamlı Fark
Genel Erteleme Davranışı	(1)Fen Alanları	94	1,84	114,00	7,08	0,21	5	-
	(2)Sosyal alanlar	119	1,97	127,34				
	(3)Güzel Sanatlar ve Spor	90	1,51	71,19				
	(4)Rehberlik	20	1,73	106,50				
	(5)Yabancı Dil	78	1,88	123,06				
	(6) Sınıf	154	1,77	105,00				

( $p<,05$ )

Yapılan Kruskal – Wallis testi sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin branşlarına göre genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin  $p<,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.5 İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim okulu yöneticilerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin medeni durumlarına göre değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo-14’de sunulmuştur.

**Tablo-14. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Genel Erteleme Davranışı	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
	(1)Evlili	205	2,03	3,56	335	21,00	0,41
	(2)Bekar	18	2,22	3,50	24		

( $p < ,05$ )

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin genel erteleme davranışı gösterme düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-Testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo-15’de sunulmuştur.

**Tablo-15. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Genel Erteleme Davranışları t- Testi Sonuçları**

Genel Erteleme Davranışı	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	SD	t	p
	(1)Evlili	479	1,78	0,59	217	1,93	0,05
	(2)Bekar	76	2,00	0,67			

( $p < ,05$ )

İlköğretim okulu öğretmenlerinin medeni durumlarına göre genel erteleme davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan t testi sonucunda, medeni durumlarına göre genel erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.6. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri okuldaki görevlerine göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile sınınmıştır. Sonuçlar Tablo-16'de sunulmuştur.

**Tablo-16. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okuldaki Görevlerine Göre Genel Erteleme Davranışı t-Testi Sonuçları**

Genel Erteleme Davranışı	Görevi	N	$\bar{X}$	S	SD	t	p
	(1)Öğretmen	555	2,05	0,61	775	1,86	0,06
	(2)İdareci	223	1,81	0,66			

(p<,05)

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı gösterme düzeylerini gösteren Tablo-16 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenler arasında görevlerine göre genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin p<,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

#### 4.2.7. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri hangi düşünme stillerine sahiptir?

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin düşünme stillerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo-17’de sunulmuştur.

**Tablo-17. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Düşünme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

Düşünme Stilleri Alt Boyutları	Yönetici			Öğretmen		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Yasamacı	223	5,24	1,009	555	5,65	0,753
Yürütücü	223	4,54	0,879	555	4,67	1,029
Yargılayıcı	223	5,18	0,996	555	5,24	0,773
Bütünsel	223	4,87	0,919	555	5,13	0,800
Kısmi	223	4,78	0,970	555	4,76	0,859
Yenilikçi	223	5,19	1,020	555	5,47	0,773
Tutucu	223	3,91	0,948	555	3,88	1,014

Tablo-17 incelendiğinde okul yöneticilerinin düşünme stilleri alt boyutlarında  $\bar{X} = 5,24$  puanı ile yasamacı düşünme stili alt boyutunda en yüksek puanı almışlardır. En düşük puanı ise  $\bar{X} = 3,91$  puan ile Tutucu Düşünme Stili alt boyutundan almışlardır. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin genellikle Yasamacı düşünme stiline sahip olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin de Yasamacı düşünme stili alt boyutundan  $\bar{X} = 5,65$  ortalama ile en yüksek puanı aldığı,  $\bar{X} = 3,88$  ortalama ile ise Tutucu düşünme stili alt boyutundan en düşük puanı aldığı görülmektedir.

#### 4.2.8. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim okulu yöneticilerinin düşünme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann – Withney U testi ile sınıanmıştır. Sonuçlar Tablo-18’de sunulmuştur.

**Tablo-18. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Düşünme Stilleri Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Düşünme Stilleri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
<b>Yasamacı</b>	(1)Erkek	195	5,05	12,50	300,00	,000	<b>0,020</b>
	(2)Kadın	28	6,71	25,50	51,00		
<b>Yürütücü</b>	(1)Erkek	195	4,57	13,90	333,50	14,500	0,358
	(2)Kadın	28	4,14	8,75	17,50		
<b>Yargılayıcı</b>	(1)Erkek	195	5,19	12,56	301,50	1,500	0,145
	(2)Kadın	28	6,57	23,50	23,50		
<b>Bütünsel</b>	(1)Erkek	195	4,83	13,29	319,00	19,000	0,630
	(2)Kadın	28	5,35	16,00	32,00		
<b>Kısmi</b>	(1)Erkek	195	4,85	13,92	334,00	14,000	0,334
	(2)Kadın	28	3,92	8,50	17,00		
<b>Yenilikçi</b>	(1)Erkek	195	5,11	12,77	306,50	6,500	0,091
	(2)Kadın	28	6,21	22,25	44,50		
<b>Tutucu</b>	(1)Erkek	195	3,94	13,85	332,50	15,500	0,412
	(2)Kadın	28	3,64	9,25	18,50		

(p<,05)

İlköğretim okulu yöneticilerinin düşünme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Mann Withney U testi sonucunda; Yürütücü, Yargılayıcı, Bütünsel, Kısmi, Yenilikçi ve Tutucu alt boyutlarında  $p > ,05$  düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı, Yasamacı düşünme stili alt boyutunda ise  $p = ,02 < ,05$  anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın yöneticilerin  $\bar{X} = 6,71$  ortalama ile erkek yöneticilerden  $\bar{X} = 5,05$  daha yüksek düzeyde Yasamacı düşünme stilini benimsediği görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile sınıanmıştır. Sonuçlar Tablo-19'de sunulmuştur.

**Tablo-19. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Düşünme Stilleri t- Testi Sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	SD	t	p
Yasamacı	(1)Erkek	286	5,49	0,81	553	-2,715	<b>0,007</b>
	(2)Kadın	269	5,77	0,68	553		
Yürütücü	(1)Erkek	286	4,64	1,05	553	-,348	0,728
	(2)Kadın	269	4,69	1,01	553		
Yargılayıcı	(1)Erkek	286	5,16	0,73	553	-1,270	0,206
	(2)Kadın	269	5,30	0,79	553		
Bütünsel	(1)Erkek	286	5,06	0,83	553	-1,190	0,235
	(2)Kadın	269	5,19	0,77	553		
Kısmi	(1)Erkek	286	4,71	0,82	553	-,643	0,521
	(2)Kadın	269	4,79	0,88	553		
Yenilikçi	(1)Erkek	286	5,38	0,82	553	-1,505	0,134
	(2)Kadın	269	5,54	0,73	553		
Tutucu	(1)Erkek	286	3,99	0,99	553	1,412	0,159
	(2)Kadın	269	3,80	1,02	553		

( $p < ,05$ )

İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, Yürütücü, Yargılayıcı, Bütünsel, Kısmi, Yenilikçi ve Tutucu düşünme stilleri alt boyutlarında  $p < ,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmezken, Yasamacı düşünme stili alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.  $t(553)=2,715$ ,  $p < ,05$ . Kadın öğretmenlerin yasamacı düşünme stili alt boyutunda  $\bar{X} = 5,77$  aritmetik ortalamayla erkek öğretmenlerden  $\bar{X} = 5,49$  daha yüksek düzeyde Yasamacı düşünme stiline sahip oldukları görülmektedir.

#### **4.2.9. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim okulu yöneticilerinin yaşlarına göre düşünme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testi ile sınıanmıştır. Sonuçlar Tablo-20’da sunulmuştur.

**Tablo-20. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşlarına Düşünme Stilleri  
Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**



Düşünme Stilleri Alt Boyutları	Yaş	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	$X^2$	P	SD	Anlamlı Fark
Yasamacı	(1)26-30 yaş arası	21	4,85	9,38	1,253	0,74	3	
	(2)31-35 yaş arası	43	5,47	14,83				
	(3)36-40 yaş arası	57	5,35	13,25				
	(4)41 ve üzeri	92	5,26	13,63				
Yürütücü	(1)26-30 yaş arası	21	4,00	9,00	5,304	0,151	3	
	(2)31-35 yaş arası	43	4,00	7,75				
	(3)36-40 yaş arası	57	4,76	15,50				
	(4)41 ve üzeri	92	4,79	15,92				
Yargılayıcı	(1)26-30 yaş arası	21	5,10	11,50	2,288	0,515	3	
	(2)31-35 yaş arası	43	5,85	18,13				
	(3)36-40 yaş arası	57	4,92	11,25				
	(4)41 ve üzeri	92	5,10	13,75				
Bütünsel	(1)26-30 yaş arası	21	4,53	9,50	6,191	0,103	3	
	(2)31-35 yaş arası	43	5,35	18,38				
	(3)36-40 yaş arası	57	4,47	8,58				
	(4)41 ve üzeri	92	5,02	15,67				
Kısmi	(1)26-30 yaş arası	21	3,89	7,00	8,114	0,044	3	1-4
	(2)31-35 yaş arası	43	4,25	8,38				
	(3)36-40 yaş arası	57	4,76	13,17				
	(4)41 ve üzeri	92	5,26	17,54				
Yenilikçi	(1)26-30 yaş arası	21	4,78	11,13	2,777	0,427	3	
	(2)31-35 yaş arası	43	5,75	17,88				
	(3)36-40 yaş arası	57	4,92	10,50				
	(4)41 ve üzeri	92	5,28	14,33				
Tutucu	(1)26-30 yaş arası	21	3,57	12,00	3,761	0,288	3	
	(2)31-35 yaş arası	43	3,17	7,25				
	(3)36-40 yaş arası	57	4,19	15,33				
	(4)41 ve üzeri	92	4,14	15,17				

( $p < ,05$ )

İlköğretim okulu yöneticilerinin düşünme stillerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal-Wallis Testi

sonucunda Yasamacı, Yürütme, Yargılayıcı, Bütünsel, Yenilikçi ve Tutucu düşünme stilleri alt boyutlarında yaş grupları arasında  $p < ,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmezken, düşünme stillerinin Kısmi alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir.  $X^2(sd=3, N= 223)=8,114, p=,044 < ,05$ . Anlamlı farklılık 26-30 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubu okul yöneticileri arasındadır. Bu sonuçlara göre 41 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticilerinin ( $\bar{X} = 5,26$ ), 26-30 yaş grubu okul yöneticilerine göre ( $\bar{X} = 3,89$ ) daha yüksek düzeyde kısmi düşünme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre düşünme stillerinin farklılaşp farklılaşmadığı Anova Testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo-21'de sunulmuştur.

**Tablo-21. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaşlarına göre Düşünme Stilleri Anova Testi Sonuçları**

Düşünme Stilleri Alt Boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yasamacı	<b>Gruplararası</b>	1,293	4	,323	0,565	0,688	-
	<b>Gruplarıçi</b>	122,398	4	,572			
	<b>Toplam</b>	123,690	4				
Yürütücü	<b>Gruplararası</b>	5,865	4	1,051	1,395	0,237	-
	<b>Gruplarıçi</b>	225,005	4	,473			
	<b>Toplam</b>	230,870	4				
Yargılayıcı	<b>Gruplararası</b>	1,893	4	,280	0,787	0,535	-
	<b>Gruplarıçi</b>	128,696	4	,648			
	<b>Toplam</b>	130,589	4				
Bütünsel	<b>Gruplararası</b>	1,119	4	,742	0,432	0,786	-
	<b>Gruplarıçi</b>	138,668	4	,524			
	<b>Toplam</b>	139,787	4				
Kısmi	<b>Gruplararası</b>	2,157	4	,947	0,726	0,575	-
	<b>Gruplarıçi</b>	158,086	4	1,031			
	<b>Toplam</b>	160,242	4				
Yenilikçi	<b>Gruplararası</b>	2,095	4	,572	0,874	0,481	-
	<b>Gruplarıçi</b>	127,064	4	1,466			
	<b>Toplam</b>	129,158	4				
Tutucu	<b>Gruplararası</b>	3,789	4	,473	0,919	0,454	-
	<b>Gruplarıçi</b>	220,536	4	,601			
	<b>Toplam</b>	224,325	4				

(p<,05)

\*1: 20-25 yaş grubu; 2:26-30 yaş grubu; 3: 31-35 yaş grubu; 4: 36-40 yaş grubu; 5:41 ve üzeri yaş grubu

İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stillerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Anova Testi ile sınıanmıştır. Test sonuçlarına göre düşünme stillerinin hiçbir alt boyutunda  $p<,05$  düzeyinde anlalı bir farklılık bulunmamıştır.

#### **4.2.10. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim okulu yöneticilerinin branşlarına göre düşünme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testi ile sınıanmıştır. Sonuçlar Tablo-22'de sunulmuştur.

**Tablo-22. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Branşlarına Göre Genel Erteleme Davranışları Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Düşünme Stilleri Alt Boyutları	Branş	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	$X^2$	P	SD	Anlamlı Fark
Yasamacı	(1)Fen Alanları	17	5,80	17,00	2,745	0,253	2	
	(2)Sosyal alanlar	64	4,78	9,08				
	(6)Sınıf	142	5,31	13,72				
Yürütücü	(1)Fen Alanları	17	4,39	11,75	0,467	0,792	2	
	(2)Sosyal alanlar	64	4,38	12,58				
	(6)Sınıf	142	,64	14,28				
Yargılayıcı	(1)Fen Alanları	17	6,10	20,50	4,001	0,135	2	
	(2)Sosyal alanlar	64	5,09	12,00				
	(6)Sınıf	142	4,98	12,31				
Bütünsel	(1)Fen Alanları	17	5,35	17,38	0,715	0,424	2	
	(2)Sosyal alanlar	64	4,97	14,67				
	(6)Sınıf	142	4,71	12,0				
Kısmi	(1)Fen Alanları	17	4,39	11,50	1,065	0,587	2	
	(2)Sosyal alanlar	64	4,54	11,58				
	(6)Sınıf	142	4,96	14,72				
Yenilikçi	(1)Fen Alanları	17	5,78	18,63	2,251	0,324	2	
	(2)Sosyal alanlar	64	4,90	11,67				
	(6)Sınıf	142	5,16	12,91				
Tutucu	(1)Fen Alanları	17	4,03	14,25	1,278	0,528	2	
	(2)Sosyal alanlar	64	3,47	10,42				
	(6)Sınıf	142	4,05	14,47				

(p<,05)

İlköğretim okul yöneticilerinin düşünme stillerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda  $p < ,05$  düzeyinde düşünme stiline hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin branşlarına göre düşünme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testi ile sınıanmıştır. Sonuçlar Tablo-23'de sunulmuştur.

**Tablo-23. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Düşünme Stilleri Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Düşünme Stilleri Alt Boyutları	Hizmet Süreleri	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	$X^2$	P	SD	Anlamlı Fark
Yasamacı	(1)Fen Alanları	94	5,69	112,06	5,295	0,381	5	-
	(2)Sosyal alanlar	119	5,54	101,09				
	(3)Güzel Sanatlar ve Spor	90	5,64	113,56				
	(4)Rehberlik	20	5,31	78,90				
	(5)Yabancı Dil	78	6,07	148,17				
	(6) Sınıf	154	5,66	110,24				
Yürütücü	(1)Fen Alanları	94	4,56	103,48	1,434	0,921	5	
	(2)Sosyal alanlar	119	4,67	111,08				
	(3)Güzel Sanatlar ve Spor	90	4,91	119,38				
	(4)Rehberlik	20	4,54	102,10				
	(5)Yabancı Dil	78	4,38	94,94				
	(6) Sınıf	154	4,72	112,75				
Yargılayıcı	(1)Fen Alanları	94	5,20	108,57	,824	0,976	5	
	(2)Sosyal alanlar	119	5,20	107,39				
	(3)Güzel Sanatlar ve Spor	90	5,28	112,19				
	(4)Rehberlik	20	5,34	115,70				
	(5)Yabancı Dil	78	5,39	127,44				
	(6) Sınıf	154	5,24	109,60				
Bütünsel	(1)Fen Alanları	94	5,18	113,23	1,034	0,960	5	
	(2)Sosyal alanlar	119	5,13	112,77				
	(3)Güzel Sanatlar ve Spor	90	5,30	117,88				
	(4)Rehberlik	20	4,91	87,80				
	(5)Yabancı Dil	78	5,12	104,11				
	(6) Sınıf	154	5,11	108,87				
Kısmi	(1)Fen Alanları	94	5,01	127,95	6,890	0,229	5	
	(2)Sosyal alanlar	119	4,88	119,32				
	(3)Güzel Sanatlar ve Spor	90	4,73	106,88				
	(4)Rehberlik	20	4,62	96,70				
	(5)Yabancı Dil	78	4,53	94,22				
	(6) Sınıf	154	4,66	101,89				

Yenilikçi	(1)Fen Alanları	94	5,57	116,35	5,497	0,358	5	
	(2)Sosyal alanlar	119	5,37	99,80				
	(3)Güzel Sanatlar ve Spor	90	5,57	116,56				
	(4)Rehberlik	20	5,48	109,10				
	(5)Yabancı Dil	78	5,95	149,33				
	(6) Sınıf	154	5,43	105,80				
Tutucu	(1)Fen Alanları	94	4,07	121,50	3,230	0,665	5	
	(2)Sosyal alanlar	119	3,95	116,11				
	(3)Güzel Sanatlar ve Spor	90	3,78	104,75				
	(4)Rehberlik	20	4,08	123,50				
	(5)Yabancı Dil	78	3,63	94,61				
	(6) Sınıf	154	3,81	105,09				

( $p < ,05$ )

İlköğretim okul öğretmenlerinin düşünme stillerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda  $p < ,05$  düzeyinde düşünme stiline hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

#### 4.2.11. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim okulu yöneticilerinin medeni durumlarına göre düşünme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ile sınınmıştır. Sonuçlar Tablo-24'de sunulmuştur.



**Tablo-24. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre  
Düşünme Stilleri Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Düşünme Stilleri Alt Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Yasamacı	(1)Evli	205	5,24	13,00	325,00	10,00	0,738
	(2)Bekar	18	4,86	14,00	15,00		
Yürütücü	(1)Evli	205	4,55	13,60	340,00	,500	0,108
	(2)Bekar	18	4,28	11,00	11,00		
Yargılayıcı	(1)Evli	205	5,12	13,02	325,50	,000	0,095
	(2)Bekar	18	6,71	25,50	25,50		
Bütünsel	(1)Evli	205	4,81	13,00	325,00	11,000	0,841
	(2)Bekar	18	6,42	26,00	26,00		
Kısmi	(1)Evli	205	4,77	13,44	336,00	2,000	0,160
	(2)Bekar	18	4,85	15,00	15,00		
Yenilikçi	(1)Evli	205	5,14	13,08	327,00	6,500	0,422
	(2)Bekar	18	6,42	24,00	24,00		
Tutucu	(1)Evli	205	3,93	13,74	343,50	13,500	0,412
	(2)Bekar	18	3,42	7,50	7,50		

P<.05

İlköğretim okulu yöneticilerinin düşünme stillerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda düşünme stillerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin medeni durumlarına göre düşünme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı t- Testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo-25’de sunulmuştur.

**Tablo-25. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Düşünme Stilleri t- Testi Sonuçları**

Düşünme Stilleri Alt Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Yasamacı	(1)Evli	479	5,64	,71	552	-,398	0,691
	(2)Bekar	76	5,70	,94			
Yürütücü	(1)Evli	479	4,73	1,01	552	2,184	0,030
	(2)Bekar	76	4,31	1,06			
Yargılayıcı	(1)Evli	479	5,27	,74	552	1,408	0,160
	(2)Bekar	76	5,06	,92			
Bütünsel	(1)Evli	479	5,18	,78	552	2,117	0,035
	(2)Bekar	76	4,86	,82			
Kısmi	(1)Evli	479	4,79	,85	552	1,610	0,109
	(2)Bekar	76	4,53	,85			
Yenilikçi	(1)Evli	479	5,48	,76	552	,244	0,807
	(2)Bekar	76	5,44	,84			
Tutucu	(1)Evli	479	3,95	1,00	552	2,569	0,011
	(2)Bekar	76	3,46	,98			

(p<,05)

İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stillerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda düşünme stillerinin yasamacı, yargılayıcı, kısmi ve yenilikçi boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, düşünme stillerinin yürütücü ( $t(552)=2,184$ ,  $p<,05$ ), bütünsel ( $t(552)=2,117$ ,  $p<,05$ ) ve tutucu ( $t(552)=2,569$ ,  $p<,05$ ) alt boyutlarında  $p<,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında

yürütücü (evli:  $\bar{X} = 4,73$ ; bekar:  $\bar{X} = 4,31$ ), bütünsel (evli:  $\bar{X} = 5,18$ ; bekar:  $\bar{X} = 4,86$ ) ve tutucu (evli:  $\bar{X} = 3,95$ ; bekar:  $\bar{X} = 3,46$ ) düşünme stili alt boyutlarında evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Diğer bir deyişle, evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere nazaran daha fazla Yürütücü, Bütünsel ve Tutucu düşünme stillerini kullanmaktadırlar.

#### **4.2.12. İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin düşünme stilleri okuldaki görevlerine göre farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin düşünme stillerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo-26'de sunulmuştur.

**Tablo-26. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okuldaki Görevlerine Göre Düşünme Stilleri t-Testi Sonuçları**

Düşünme Stilleri Alt Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Yasamacı	(1)Öğretmen	555	5,65	,75	775	2,485	0,014
	(2)Yönetici	223	5,24	1,00			
Yürütücü	(1)Öğretmen	555	4,67	1,02	775	,629	0,530
	(2)Yönetici	223	4,54	,87			
Yargılayıcı	(1)Öğretmen	555	5,24	,77	775	,382	0,703
	(2)Yönetici	223	5,18	,99			
Bütünsel	(1)Öğretmen	555	5,13	,80	775	1,556	0,121
	(2)Yönetici	223	4,87	,91			
Kısmi	(1)Öğretmen	555	4,76	,85	775	-,107	0,915
	(2)Yönetici	223	4,78	,97			
Yenilikçi	(1)Öğretmen	555	5,47	,77	775	1,678	0,095
	(2)Yönetici	223	5,19	1,02			
Tutucu	(1)Öğretmen	555	3,88	1,01	775	-,158	0,875
	(2)Yönetici	223	3,91	,94			

( $p < ,05$ )

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucuna göre, düşünme stillerinin Yürütücü, Yargılayıcı, bütünsel, Kısmi, Yenilikçi ve Tutucu alt boyutlarında  $p < ,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmezken, düşünme stillerinin Yasamacı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.  $t(778)=2,485$ ,  $p < ,05$ .

Aritmetik ortalamalara göre öğretmenlerin  $\bar{X} = 5,65$  puan ortalaması ile Yasamacı düşünme stilleri yöneticilerden  $\bar{X} = 5,24$  daha yüksek düzeydedir.

#### 4.2.13. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme eğilimleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişki nedir?

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Genel Erteleme davranışları ile Düşünme Stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin yapılan Korelasyon İstatistiği sonuçları Tablo-276'da sunulmuştur.

**Tablo-27. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri İle Düşünme Stillerine İlişkin Korelasyon İstatistiği Sonuçları**

Düşünme Stilleri alt boyutları	Yönetici		Öğretmen	
	Genel Erteleme davranışı		Genel Erteleme davranışı	
	r	p	r	p
Yasamacı	-,383	0,059	-,147*	0,029
Yürütücü	-,251	0,217	,012	0,855
Yargılayıcı	-,485*	0,012	-,021	0,756
Bütünsel	-,678**	0,000	-,130	0,054
Kısmi	-,390*	0,049	-,054	0,429
Yenilikçi	-,544**	0,004	-,146*	0,032
Tutucu	,022	0,914	,022	0,746

(p<,05)

Korelasyon katsayısının 1,00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1,00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak anlaşılabilir ortak aralıklar bulunmamasıyla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabilmesi not edilmelidir. Korelasyon katsayısının, mutlak

değer olarak, 0,70 – 1,00 arasında olması yüksek; 0,70 – 0,30 arasında olması orta; 0,30 – 0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010, s.32).

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre  $p < ,05$  düzeyinde okul yöneticilerinin yargılayıcı ( $r = -,485$ ), bütünsel ( $r = -,678$ ), kısmi ( $r = -,390$ ) ve yenilikçi ( $r = -,544$ ) düşünme stilleri alt boyutları ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin yargılayıcı, bütünsel, kısmi ve yenilikçi düşünme stillerine sahip olma düzeyleri arttıkça genel erteleme davranışı sergileme eğilimleri azalmaktadır.

Yapılan istatistik sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin, yasamacı ( $r = -147$ ) ve yenilikçi ( $r = -146$ ) düşünme stilleri ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yasamayı ve yenilikçi düşünme stillerine sahip olma düzeyleri arttıkça, genel erteleme davranışını sergileme eğilimleri azalmaktadır.

## BÖLÜM V

### YORUM

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı eğilimleri ile düşünme stilleri cinsiyet, yaş, okuldaki görev, branş ve medeni durum değişkenlerine göre incelenmiştir. Bununla beraber genel erteleme davranışı sergileme düzeyleri ile düşünme stillerinin arasındaki ilişki ve düşünme stillerinin genel erteleme davranışını etkileme düzeyleri araştırılmıştır.

#### 5.1. Genel Erteleme Davranışı ile İlgili Yorumlar

Bu araştırmadan elde edilen verilere göre; ilköğretim okul yöneticilerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeyleri 36,9 puan seviyesinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin ise, erteleme davranışı sergileme düzeylerinin 32.58 puan seviyesinde olduğu görülmektedir.

#### Ölçekten alınan puanların derecelendirmesi

18-36 Puan arası	Düşük düzeyde
36-54 Puan arası	
54-72 Puan arası	
72-90 Puan arası	

Bu sonuçlara göre, İlköğretim okul yöneticileri, ilköğretim öğretmenlerine nazaran daha fazla genel erteleme davranışı sergilemektedir. Bu durum son yıllarda ülke çapında eğitim alanında atağa kalkılarak, okullarda İlköğretim Kurum Standartları, Stratejik Planlama, Toplam Kalite Yönetimi vb. birçok çalışmanın aynı anda başlatılması sonucu okul yöneticilerinin iş yüklerinde meydana gelen artıştan kaynaklanabilir. Bununla beraber, Milgram ve arkadaşları'na (1998) göre, bir işin

ertelenmesi bilinçli olarak planlanmış ve akılcı bir strateji de olabilir. İşlerin belirli bir öncelik sırasına konulması ve bazı işlerin önem sırasına göre daha geç yapılması veya yapılmaması bir erteleme davranışı olarak görülmemektedir.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatürde bu sonucu destekleyen yurt içi ve yurt dışında yapılmış birçok araştırma vardır. Yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre erteleme davranışı cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ( Şirin, 2011; İskender, 2011; Güner, 2008; Gülebağlan, 2003; Kachgal, Hansen & Nutte, 2001; Haycock vd., 1998; LaForge, 2008; Alexander & Onwuegbuzie, 2007; Onwuegbuzie, 2004). Bununla beraber elde edilen araştırma bulgularının aksine, erteleme davranışının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar da vardır. Balkıs, (2006); Özer, (2005); Milgram vd. (1995); Senecal, Julien ve Guay (2003); Senecal, Koestner ve Vallenard (1995) yaptıkları araştırmalarda erkeklerin kadınlara nazaran daha fazla erteleme davranışı sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Görüldüğü gibi yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda çoğunlukla farklı sonuçlar elde edilmiştir. Van (2003) meta analitik olarak yaptığı çalışmasında erteleme davranışı üzerine yapılmış 121 farklı araştırmayı incelemiş ve *çok az da olsa* cinsiyete göre erteleme davranışının sergilenme sıklığında bir farklılık tespit etmiştir. Bu araştırma sonucunda da erkeklerin kadınlara nazaran daha fazla erteleme davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Erteleme davranışı ile cinsiyet arasındaki ilişki ele alındığında, bu konudaki açıklamaların daha çok kültürel süreçler üzerinden değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Örneğin, Burka ve Yuen'e (1983) göre erkek egemen toplumlarda başarı rolü daha çok erkeklere yüklenmiş ve kadınlar bu anlamda daha geri planda kalmıştır. Başarılı olmanın toplumdan dışlanma riskini beraberinde getirdiğini düşünen kadınlar, başarılı olmaktan kaçınmakta ve kendilerini başarıya götürecek işlerini ertelemektedirler. Dünyada erkek egemen toplum anlayışının daha eşitlikçi ve demokratik bir toplum anlayışına doğru ilerlemesi sonucu, kadının gerek iş gerekse eğitim hayatında erkekler ile eşit hak ve özgürlüklere sahip olduğu anlayışı giderek yayılmakta ve kabul görmektedir. Bu sebeple birçok konuda cinsiyet açısından yapılan araştırmalar kronolojik olarak farklılık gösterebilmektedir.



Erteleme davranışında cinsiyet faktörü üzerine yapılan araştırmalarda ortaya konulan farklı bulguların sebepleri de, araştırma gruplarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevre vb. faktörler olabilir.

Yapılan istatistik analizleri sonucunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Haycock vd. (1998); Güner (2008); Gülebağlan (2003)'nın araştırmalarında erteleme davranışı sergileme düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Fakat bu bulguların aksine, erteleme davranışının yaşa göre farklılaştığını belirten birçok araştırma vardır. Erteleme davranışlarının demografik değişkenlerle ilişkisine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, erteleme davranışının yaş değişkeni ile negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir; yaş arttıkça erteleme davranışı sergileme düzeyi azalmaktadır (Balkıs & Duru, 2009; McCown & Robert, 1984; Watson, 2001; Prohata, Morrill, Atilas & Perez, 2001; O'Donoghue & Rabin, 1999'dan aktaran Şirin, 2011). Ferrari, Johnson ve McCown (1995) erkeklerin 20'li yaşlarının ortalarında ve sonlarında erteleme davranışı sergileme eğilimlerinin en üst düzeye çıktığını, erteleme davranışı eğiliminin 60 yaşına kadar azalarak devam ettiğini ve 60 yaşından sonra hızlı bir artış gösterildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, kadınların da yetişkinliğin başlangıcında erteleme eğilimlerinin en yüksek noktaya ulaştığı, 60 yaşına kadar azalarak devam ettiği ve erkeklerden farklı olarak 60 yaşından sonra aniden çok daha hızlı bir artış gösterdiği belirtilmiştir. Gülebağlan (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu bilgiyi destekler niteliktedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Güner (2008) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeylerini incelediği araştırması sonucunda, branşlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme eğilimlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, Gülebağlan (2003) ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre erteleme

davranışı sergileme düzeylerinin anlamlı şekilde değiştiğini; sözel derslerin öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin, meslek dersi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin, genel erteleme davranışları sayısal derslerin öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Güner'in (2008) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeylerini incelediği araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri arasında görevlerine göre genel erteleme davranışı sergileme düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir deyişle, ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenleri birbirine yakın derecede genel erteleme davranışı sergilemektedir. Bunun sebebi, okul yöneticilerinin öğretmen kökenli olması, aynı eğitim sistemi içerisinde, benzer fakültelerde eğitim görmüş olmaları olabilir. Sonuçta okul yöneticileri de öğretmenlerle aynı eğitim düzeyine sahip, az veya çok belirli bir süre öğretmenlik yapmış ve aynı okul ortamlarında çalışmakta olan bireylerdir.

## **5.2. Düşünme Stilleri ile İlgili Yorumlar**

Yapılan istatistik analizleri sonucunda okul yöneticilerinin en fazla Yasamacı, Yenilikçi ve Yargılayıcı düşünme stillerini, en az ise Tutucu, Yürütücü ve Kısmi Düşünme Stilini kullanmaktadır. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin genellikle yasamacı, yenilikçi ve yargılayıcı düşünme stillerini kullandıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, okul yöneticileri çoğunlukla yaratıcı, yenilikçi, planlama yapan, fikir üreten, problemlere karşı kendi çözümlerini ortaya koyabilen ve yeni yöntemler denemeyi seven düşünme stillerine sahiptir. Yasamacı düşünme stiline sahip bireylerin daha çok liderlik özelliği taşıyor olması, bu bireylere çalıştıkları kurumlarda öne çıkma arzusu uyandırmış ve kurumlarda idareci olma konusunda motive edici olmuş olabilir. Bununla birlikte, günümüz okul yöneticilerinden beklenen problem çözme, planlama yapabilme, geleceği görebilme ve çağın gerektirdiği yeniliklere uyum sağlayabilme gibi davranışlar sergileyebilmeleridir.

Mevcut yönetim anlayışı bu özelliklere sahip bireyleri yönetici konumuna getirmekte veya bu özellikleri edinmeye zorlamaktadır. Hızla gelişen ve değişen çağımızda birçok yeni yaklaşım gelenekselin yerini almakta ve bireyleri değişime zorlamaktadır. Nitekim geleneğe ve eskiye bağlılığı ifade eden tutucu düşünme stili yerini daha yenilikçi ve çağa ayak uydurabilen düşünme stillerine bırakmıştır. Bu durumun okul yöneticilerine de yansması, okul yöneticilerinin tutucu düşünme stili alt boyutunda düşük puana sahip olmalarını açıklayabilir. Balgalmış ve Baloğlu (2010) tarafından yapılan “Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Açısından Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışma sonuçları incelendiğinde; okul yöneticileri en çok Hiyerarşik, Yürütme ve Dışsal düşünme stillerini, en az ise Muhafazakâr (tutucu), Oligarşik ve Lokal düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir. Altuntaş (2008) ise okul yöneticilerinin Yasama, Yürütme, ve Hiyerarşik düşünme stillerini sık kullanırken; Anarşik, Muhafazakâr ve İçsel düşünme stillerini az kullandıklarını belirlemiştir. Balgalmış (2007) diğer bir çalışmada ise okul yöneticilerin sıklıkla kullandığı düşünme stillerinin Yürütme, Yasama ve Dışsal düşünme stilleri olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çelik (2008) ilköğretimde çalışan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin en çok tercih ettikleri üç düşünme stilinin hiyerarşik, yasama ve yürütme olduğu buna karşın en az tercih ettikleri düşünme stillerinin ise muhafazakâr, bütünsel ve kısmi düşünme stilleri olduğunu bulgulamıştır. Sternberg’e (1994) göre bireyler sadece bir stile değil stiller profiline sahiptirler. Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri üzerine yapılan araştırma sonuçlarından; ilköğretim okulu yöneticilerinin sahip olduğu düşünme stilleri profillerinin en baskınının Yasama düşünme stili, en az tercih edilenin ise Tutucu düşünme stili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu öğretmenleri sırasıyla en fazla Yasamacı, Yenilikçi ve Yargılayıcı düşünme stillerini, en az ise Tutucu, Yürütücü ve Kısmi düşünme stillerini kullanmaktadırlar. Çelik (2008) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin en çok tercih ettikleri düşünme stillerinin Hiyerarşik, Yasama Ve Yürütme düşünme stilleri olduğunu ve öğretmenlerin en az tercih ettiği düşünme stillerinin ise muhafazakar, global ve lokal düşünme stilleri olduğunu tespit etmiştir. Bu bulguların bir kısmı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Düşünme

stilleri bireyin yaşadığı çevreye göre değişmekte ve şekillenmektedir. Eğitim ortamları gerek sosyo-kültürel gerekse teknolojik değişimlerin en hızlı yansıdığı ortamlardır. Bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin de bu hızlı değişime ayak uydurmaları, eski ve geleneksel (tutucu) uygulamalardan vazgeçerek daha yenilikçi, ileriye gören, öğrencilerine bilgiye nasıl ulaşabileceklerini öğretebilen, planlama yapabilen, yaratıcı ve eleştirel bireyler olmaları beklenmektedir. Bu ortamlarda çalışan öğretmenlerin düşünme stilleri de çevrelerine uyum sağlayarak değişmiş ve daha yenilikçi bir hâl almış olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre daha yüksek düzeyde yaşamacı düşünme stilini kullanmaktadır. Bu sonuçlar, Balgalmış ve Baloğlu (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Balgalmış ve Baloğlu (2010) Yasama düşünme stili alt boyutunda, kadın yöneticiler ile erkek yöneticiler arasında kadın yöneticiler lehine istatistiksel anlamda farklılık bulmuştur. Altuntaş (2008) ise okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre Monarşik, Hiyerarşik ve Lokal Düşünme stillerini daha çok kullanmakta oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Burka ve Yuen (1983) erkek egemen toplumlarda başarı rolü daha çok erkeklere yüklenmiş ve kadınların bu anlamda daha geri planda kaldığını, başarılı olmanın toplumdan dışlanma riskini beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Bu mevcut yapı günden güne değişmekte ve daha demokratik ve eşitlikçi bir toplum düzeni oluşmaktadır. Kadının, yaşamın her alanında olduğu gibi yönetim alanında da eşitlik araması çok da şaşırtıcı bir durum olmamıştır. Şüphesiz ki değişimler sancılı ve zor süreçlerdir. Bu süreçlere her bireyin aynı anda ve aynı düzeyde katılması beklenemez. Değişime daha hızlı ayak uydurarak öne çıkan, diğerlerinden daha yaratıcı, ileri görüşlü ve yenilikçi tarza sahip kadın öğretmenlerin yönetimde rol almak istemeleri daha olasıdır. Bu sebeple yönetici pozisyonuna gelen kadın öğretmenlerin çoğunluğu, erkek öğretmenlere nazaran daha yaratıcı, icat edici ve yenilikçi bir kişiliğe, yani yaşamacı düşünme stiline, sahip olabilirler. Bununla beraber, araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek

düzeşyde yasamacı düşünme stiliini kullandığı sonucuna da ulaşılmıştır. İlköğretim okullarında yönetici pozisyonundaki kadınların öğretmen kökenli olması, ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stillerinde genel anlamda bir paralellik olmasını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeşyde yasamacı düşünme stiliini kullanmaktadır. Çelik (2008) kadınların düşünme stillerinin hiyerarşik, anarşik, global, lokal, içsel ve muhafazakar boyutlarında, erkeklerin ise yasama ve yürütme boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduklarını bulgulamıştır. Bu bulgulara ek olarak, Zhang ve Sternberg (2002) düşünme stilleri ve öğretmenlerin kişilik özellikleri üzerine yaptıkları bir çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha fazla yürütme düşünme stiliini kullandıklarını bulmuşlardır. Palut (2003) ise öğretmenlik rolündeki düşünme stilleri söz konusu olduğunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre Kısmi düşünme stiliini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Öğretmenlerin düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edilmesi, araştırmanın yapıldığı evren, tarih ve-veya kültür ile ilişkili olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin düşünme stillerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılık 26-30 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubu okul yöneticileri arasındadır. Bu sonuçlara göre 41 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri 26-30 yaş grubu okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeşyde kısmi düşünme stiline sahiptir. Bu bulguları destekleyen benzer bir araştırmada Akbulut (2008) tarafından yapılmış, okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre Oligarşik, Kısmi ve Tutucu düşünme stillerinde istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur. Kısmi düşünme stili alt boyutunda, 21-30 yaş grubundaki okul yöneticilerinin 51 yaş ve üzerindeki okul yöneticilerine göre bu düşünme stiliini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde 31-40 yaş grubunda olan okul yöneticilerinin, 51 yaş ve üzerinde olan okul yöneticilerinden daha az Lokal düşünme stiliini kullandıklarını belirlemiştir. Ayrıca 41-50 yaş grubundaki okul

yöneticilerinin de 51 yaş ve üzeride olan okul yöneticilerine göre Kısmi düşünme stilini daha az kullanmaktadırlar. Bu bulgulara göre okul yöneticilerinin yaşla birlikte Lokal (Kısmi) düşünme stilini kullanmalarında da artış olduğu anlaşılmaktadır. Çelik (2008) ise yaşı 21–30 arasında olan bireylerin lokal düşünme stillerine yönelik puanlarının, yaşı 31–40, 41-50 ve 51–62 arasında olanların puanlarından anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. 21-30 yaş arası grubun lokal puanlarının diğer yaş gruplarının puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Lokal düşünme biçimi, genel ve kapsamlı bakış açısından ziyade detaycı bir yapıya sahiptir. Bu stile sahip olanlar somut ve detaylı uğraş gerektiren konularla uğraşmayı severler (Duru, 2004). Buna göre genç yaş gruplarında bulunanların olaylara daha genel yaklaştığını, daha üst yaş grubunda olanların daha detaycı olduğu söylenebilir.

Yapılan istatistik analizi sonucunda beklenenin aksine ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stillerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler çoğunlukla yaşları ne olursa olsun yeniliğe açık, yeni fikirler üretmekten zevk alan, eleştirel, çevresiyle ilgili, çağı ve çağın gereklerini takip edebilen bireylerdir. Geçen 10 yıl içerisinde eğitim ve teknoloji birbirinden ayrılamaz bir bütün haline gelmiştir. Geliştirilen E-okul, Mebis, İsis vb. sistemler sonucu öğretmenler eğitim-öğretimle ilgili birçok işini online olarak bilgisayar başında yapmaya başlamıştır. Bu sebeple hemen hemen bütün öğretmenler evlerine internet bağlatmıştır. Öğretmenlerin sosyal ve kültürel anlamda yaşanmakta olan yeniliklere ulaşmanın en kolay ve hızlı yolu olan internet kullanımlarındaki artış ise yeniliklere daha çabuk adapte olmalarına öncülük etmiş olabilir.

Yapılan istatistik analizi sonucunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stillerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum merkezî yönetim sistemi sebebiyle öğretmen ve okul yöneticilerinin benzer ortamlarda çalışmalarından ve onları farklı düşüncelere sevk edecek uyarıcıların bulunmamasından kaynaklanabilir. Örneğin Fen dersleri için donanımlı bir laboratuvar, İngilizce dersleri için bir dil sınıfı, görsel sanatlar dersi için resim atölyeleri ve beden eğitimi dersi için spor salonlarının

olmaması; yani farklı branştaki öğretmenlerin benzer koşullarda çalışıyor olmaları bu durumu açıklayabilir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda ise farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneği, Balgalmıs (2007), bu araştırmadan farklı olarak branşları genel yetenek kategorisinde olan yöneticilerin Yargı düşünme stilini branşı fen bilimleri olan yöneticilere göre daha fazla tercih ettikleri, branşı sosyal bilgiler olan okul yöneticilerinin Kısmi düşünme stilini branşları genel yetenek olanlardan daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Akbulut (2008) ise okul yöneticilerinin düşünme stillerinin branşlarına göre Yasama ve Hiyerarşik düşünme stillerinde anlamlı farklılıklar oluştuğunu belirtmiştir. Yasama düşünme stilinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı ile Sınıf Öğretmenliği branşı arasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı lehine bir farklılaşma bulmuş ve bu durumun araştırma için ilgi çekici bir sonuç olduğunu belirtmiştir. Hiyerarşik düşünme stili alt boyutunda ise Türkçe-Edebiyat kökenli okul yöneticilerinin branşları Meslek Dersleri olanlar ve Sınıf Öğretmenliği kökenli olan yöneticilere göre bu stili daha çok kullandıklarını belirlemiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin düşünme stilleri medeni durumlarına göre farklılaşmazken, ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stillerinin medeni durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere nazaran daha fazla yürütücü, bütünsel ve tutucu düşünme stillerini kullanmaktadırlar. Diğer bir deyişle, evli öğretmenler bekâr öğretmenlere nazaran verilen talimatları izleyen, resmin bütünüyle, genel çerçeve ve soyut düşünceyle uğraşan, denenmiş yolları kullanmayı tercih eden ve gelenekçi kişilerdir. Bunun sebebi evli öğretmenlerin iş yaşamı dışında aile yaşantısı ile ilgili sorumluluklarının daha fazla olması olabilir. Bununla birlikte, evli bireylerin iş ve sosyal hayatlarındaki öncelikleri de değişiklik gösterebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin düşünme stilleri arasında düşünme stillerinin Yasamacı alt boyutunda öğretmenlerin lehine bir farklılık olduğudur. Diğer bir deyişle, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerine göre daha fazla Yasamacı düşünme stilini benimsedikleri söylenilebilir. Mevcut eğitim sisteminde ilköğretim okul yöneticileri,

yönetim hizmetlerinin yanısıra 6 saat derse girmektedir. Yöneticilerin okullarda üstlendikleri rol, görev ve sorumluluklar, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarından daha fazladır. Yöneticilerden beklenen yönetim hizmetlerinin yanı sıra, okullarda birer öğretmen olarak da hizmet vermeleridir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yönetimsel rolleri ön plana çıkararak, öğretmenlik rollerini ikinci plana itmiş olabilir. Bunun sonucunda yeni öğretim tekniklerini öğretmenlere nazaran daha az benimsemiş veya derslerine yansıtmamış olabilirler.

### **5.3. Düşünme Stilleri ve Erteleme Davranışı**

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin erteleme davranışı sergileme eğilimleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin kullanmakta olduğu Yargılayıcı, Bütünsel, Kısmi ve Yenilikçi düşünme stilleri alt boyutları ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin yargılayıcı, bütünsel, kısmi ve yenilikçi düşünme stillerine sahip olma düzeyleri arttıkça genel erteleme davranışı sergileme eğilimleri azalmaktadır.

Yapılan istatistik sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin, yasamacı ve yenilikçi düşünme stilleri ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yasamacı ve yenilikçi düşünme stillerine sahip olma düzeyleri arttıkça, genel erteleme davranışını sergileme eğilimleri azalmaktadır.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularının genel bir özeti verilmektedir. Ardından, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

#### 6.1. Sonuçlar

- 1- İlköğretim okulu yöneticileri, ilköğretim öğretmenlerine nazaran daha fazla erteleme davranışı sergilemektedir.
- 2- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.
- 3- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmamaktadır.
- 4- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri branşlarına göre farklılaşmamaktadır.
- 5- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmamaktadır.
- 6- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin erteleme davranışı sergileme düzeyleri görevlerine göre farklılaşmamaktadır.
- 7- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri en fazla sırasıyla *Yasamacı*, *Yenilikçi* ve *Yargılayıcı* düşünme stillerini, en az ise *Tutucu*, *Yürütücü* ve *Kısmi Düşünme Stilini* kullanmaktadır.

- 8- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre, kadın öğretmenler ise erkek öğretmenlere göre daha fazla yasamacı düşünme stili kullanmaktadır.
- 9- İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri yaşlarına göre farklılaşmazken, ilköğretim okulu yöneticilerinin düşünme stilleri yaşlarına göre farklılaşmaktadır. *41 yaş ve üzeri* yaş grubundaki okul yöneticileri *26-30* yaş grubu okulu yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde kısmi düşünme stilini kullanmaktadır.
- 10- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri branşlarına göre farklılaşmamaktadır.
- 11- İlköğretim okulu yöneticilerinin düşünme stilleri medeni durumlarına göre farklılaşmazken, ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır. Evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre daha fazla *Yürütücü, Bütünsel ve Tutucu* düşünme stillerini kullanmaktadır.
- 12- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri okuldaki görevlerine göre farklılaşmaktadır. İlköğretim okulu öğretmenleri, yöneticilere göre *Yasamacı* düşünme stilini daha fazla kullanmaktadır.
- 13- İlköğretim okulu yöneticilerinin kullanmakta olduğu düşünme stillerinin Yargılayıcı, Bütünsel, Kısmi ve Yenilikçi alt boyutları ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. İlköğretim okul yöneticilerinin yargılayıcı, bütünsel, kısmi ve yenilikçi düşünme stillerini kullanma düzeyleri arttıkça genel erteleme davranışı sergileme eğilimleri azalmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin ise kullanmakta olduğu yasamacı ve yenilikçi düşünme stilleri ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. İlköğretim okulu öğretmenlerin

yasamacı ve yenilikçi düşünme stillerine sahip olma düzeyleri arttıkça, genel erteleme davranışını sergileme eğilimleri azalmaktadır.

## **6.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

1. Okul yönetici ve öğretmenlerinin düşünme stilleri, bu stillerin değiştirilebileceği ve geliştirilebileceği, uygun düşünme stilleri kullanılarak daha az erteleme davranışı sergilenebileceği konusunda farkındalık yaratacak hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

2. Okul yönetici ve öğretmenlerini çağın gereklerine uygun düşünme stillerine yöneltecek ve daha az erteleme davranışı sergilemelerini sağlayacak okul ilkimi oluşturulmalıdır.

3. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına yönelik düşünme stilleri konusunda farkındalık yaratacak programlar düzenlenmelidir.

## **6.3. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Benzer bir araştırma farklı şehirlerde yapılarak bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.

2. Okul yönetici ve öğretmenlerinin, öğretime yönelik düşünme stillerini ve ertelem davranışı eğilimlerini etkileyebilecek diğer faktörler (iş doyumu, adalet algısı, mesleki yeterlilik algısı, problem çözme becerileri vb.) incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 24-33.
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.
- Balgalmış, E. (2007). *Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Balgalmış, E. ve Baloğlu, M. (2010). Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri açısından çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 01-10.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğilimlerinin Düşünme ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü D.E.U.B.E.F., İzmir.
- Balkıs, M. ve Işıker B. G. (2003), *Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Birner, L. (1993). Procrastination: its role in transference and countertransference. *Psychoanalytic Review*, 80, 541-558.

- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of under-graduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality Individual Difference*, 24, 837–846.
- Bui, N. H. (2007). Effect of evaluation threat on procrastination behavior. *The Journal of Social Psychology*, 147, 197–209.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 1-24.
- Buluş, M. (2006). Assesment of thinking styles inventory, academic achievement and student teachers' characteristics. *Eğitim ve Bilim*, Ocak sayısı.
- Burka, J.B., & Yuen, L.M. (1983). Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Cano-Garcia, F., & Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20, 413-430.
- Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145 (3), 245-264.
- Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Çubukçu, Z. (2005). Öğretmen Adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30 (324), 22-31.
- Davenport, T. H., & Beck, J. C. (2001). *The attention economy: Understanding the new currency of business*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Duru, E. (2004). Düşünme stilleri: kavramsal ve kuramsal çerçeve. *Eğitim Araştırmaları*, 14, 171-186.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü D.E.U.B.E.F. İzmir.
- Effert, B., & Ferrari, J.R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4, 151-156.
- Fer, S. (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 5 (1), 31-68.
- Fer, S. (2007). What are the thinking styles of turkish student teachers? *Teachers College Record*, 109 (6), 1488–1516.
- Ferrari, J. R. (1993). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviours. *Personality and Individual Differences*, 17 (5), 673-679.
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., & Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 39, 199–215.

- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on “working best under pressure.” *European Journal of Personality*, 15, 391–406.
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L., & McCown, W.G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J.R., O’Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1–6.
- Ferrari, J.R., & Scher, S.J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37, 359–366.
- Geri, N., & Gefen, D. (2007). Is there a value paradox of e-learning in MBA programs? Issues in Informing. *Science and Information Technology*, 4 (1), 163-174. Mayıs, 21, 2012 Adresinden: <http://proceedings.informingscience.org/InSITE2007/IISITv4p163174Geri322.pdf>
- Golian, L. M. (1998). .Thinking style differences among academic librarians.. (Doctoral dissertation, Florida Atlantic University. *Dissertation Abstracts International* 59, 07A.
- Grigerenko, E.L., & Stenrberg, R.J. (1997). Styles of thinking on performance in managment education. *Expectional Children*. 63 (4), 36-45 (July).
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin İşleri Son Ana Ertelemelerinin Mesleki Yeterlik Alguları Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güner, D. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Erteleme Eğilimleri Ve Kaygı Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76, 317-324.
- InQ Educational Materials, Inc. (1994). *Workbook for modifying your thinking profile*. Berkeley, Calif.: Holland Parlette Associates.
- İskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*. 6 (2), 230-234.
- Jones, M.S. (2006). *Thinking style differences of female college and university presidents: a national study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marshall University College of Education and Human Services, Huntigton.
- Kachgal, M. M., Hansen, L.S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: strategies and recommendations. *Journal Of Developmental Education*, 25 ( 1), 14-7 2 charts.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153–166.
- Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Lay, C. H., & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for and examination: the



- role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 605–617.
- Lay, C., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61–67.
- Lee, C. I., & Tsai, F. Y. (2004). Internet project-based learning environment: the effects of thinking styles on learning transfer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 31-39.
- Mayer, R. E. (1990). *The promise of cognitive psychology*. New York: University Press of America.
- McCown, W., Johnson, J., & Petzel, T. (1989). Procrastination, a principal components analysis. *Personality and Individual Differences*, 10, 197-202.
- McLaughlin, A. M. (1981). *Relationship between thinking styles and aspects of interpersonal reasoning*. Doctoral dissertation, University of Maryland – College Park. UMI ProQuest Digital Dissertations, AAT 8214384.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: discomfort, task aversiveness, and task capability. *Journal of Psychology*, 129, 145–155.
- Milgram, N.A., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25 (2),297-316.
- Milgram, N. A., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-15.

- Noran, F.Y (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning. Challenges for K-Economy Mayıs 23, 2012, Adresinden: <http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/>.
- Özer, B. U. (2005). *Academic Procrastination: Prevalance, Self-Reported Reasons, Gender Difference and It's Relation With Academic Achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Palut, B. (2003). *İlköğretim Birinci Kademe ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stilllerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Palut, B. (2007, Ekim). *Düşünme stilleri ve denetim odağı arasındaki ilişki*. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çeşme, İZMİR.
- Parlette, N., & Rae, R. (1993). Thinking about thinking: Thinking styles of people. *Assosiation Management*, 45 (3), 361-367.
- 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*, 16, 87-97.
- Rothblum, E.D., Solomon, L.J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 387-394.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12-25.

- Scott, S.G., & Bruce, R.A. (1995). Decision making style, the development of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (5), 818-831.
- Senecal, C., Koestner, R. ve Vallerand, R.J. (1995). Self- Regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135 (1), 607- 618.
- Sevinç, M. & Palut, B. (2001). Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik – güvenirlik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25 (2)
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Sternberg, R. J. (1994). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence*, 105–127.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1998). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-221.
- Sternberg, R.J., & Zhang, L.F.(2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44 (3), 245-253.
- Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29 (132), 25-42.
- Şirin, E.F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6 (5), 447-455.

- Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement* 51 (2), 473-480.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Vestervelt, C.M. (2001). An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination. *Mai*, 39 (01), 297.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factors model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149–158.
- Zhang, L-F. (2000). Are thinking styles and personality types related? *Educational Psychology*, 20, 271-283.
- Zhang, L-F. (2001a). Do styles of thinking matter among Hong Kong secondary school students? *Personality and Individual Differences*, 31, 289-301.
- Zhang, L-F. (2001b). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond abilities? *The Journal of Psychology*, 135, 621-637.
- Zhang, L-F. (2001c). Thinking styles and personality types revisited. *Personality and Individual Differences*, 31, 883-894.
- Zhang, L. F. (2002a). Thinking styles and modes of thinking: implications for education and research. *The Journal of Psychology*, 136, 245-261.
- Zhang, L. F. (2002b). Thinking styles and big five personality traits. *Educational Psychology*, 22, 17–31.

- Zhang, L. F. (2002c). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 179–195.
- Zhang, L. F. (2004a). Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches? *Personality and Individual Differences*, 37, 1551–1564.
- Zhang, L.F. (2004b). Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. *The Journal of Psychology*, 138 (4), 351-370.
- Zhang, L.F. (2008). Thinking styles and emotions. *The Journal of Psychology*, 142(5), 497-515.
- Zhang, L. F., & Postiglione, G. A. (2001). Thinking styles, self-esteem, and socio-economic status. *Personality and Individual Differences*, 31, 1333–1346.
- Zhang, L. F., & Huang, J. F. (2001). Thinking styles and the five-factor model of personality. *European Journal of Personality*, 15, 465–476.
- Zhang, L.F., & Sternberg, R.J. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *International Journal of Psychology*, 37 (1), 3-12.

## EKLER

## Ek 1. Anket Uygulama İzni



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.42.20.02-605.99/ 4336  
Konu : Araştırma izni

03 ŞUB 2012

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

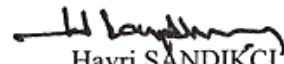
İlgi : 19/12/2011 tarihli ve B.30.2.SEL.0.44.00.00/300 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Orhan Selçuk ÖZDEMİR "İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri İle Düşünme Stillerinin Analizi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz ekli listede belirtilen ilköğretim okullarındaki öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

  
Hayri SANDIKÇI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## EKLER:

- 1-Anket Formu (4 Sayfa)
- 2-Liste(7 Sayfa)

## Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

### İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GENEL ERTELEME DAVRANIŞI EĞİLİMLERİ İLE DÜŞÜNME STİLLERİNİN ANALİZİ

Değerli Eğitimci;

Bu ölçek, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin genel erteleme davranışı eğilimleri ile düşünme stillerini analiz etmek için hazırlanmıştır. Ölçekte toplanan bilgiler yüksek lisans tezi çalışmasında kullanılacaktır. Bu bilgiler kişilerle ilgili olmadığından ve bilimsel amaçla kullanılacağından dolayı **ölçeğe isminizi vazzmavınız**.

Her bölümün başında anket sorularının nasıl cevaplandırılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın amacına ulaşması, anket sorularını **eksiksiz ve içtenlikle** cevaplamanaza bağlı olacaktır.

İlginiz, yardımlarınız ve zamanınızı ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Orhan Selçuk ÖZDEMİR**

*Selçuk Üniversitesi*

*Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

*Yüksek Lisans Öğrencisi*

1	Cinsiyetiniz:	( ) Erkek	( ) Kadın			
2	Yaşınız:	( ) 20-25	( ) 26-30	( ) 31-35	( ) 36-40	( ) 41 ve üzeri
3	Mesleki Kıdeminiz:	( ) 1-5	( ) 6-10	( ) 11-15	( ) 16-20	( ) 21 ve üzeri
4	Göreviniz	( ) Öğretmen	( ) İdareci			
5	Branşınız	( Lütfen Yazınız):				
6	Medeni Durumunuz	( ) Evli	( ) Bekar			



### Ek 3. Genel Erteleme Ölçeği

#### GENEL ERTELEME ÖLÇEĞİ (GEÖ)

*Bu ölçeğin amacı sizin iş yapma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.*

	(1) Beni Hiç Yansıtmıyor	(2) Beni Çok Az Yansıtıyor	(3) Beni Biraz Yansıtıyor	(4) Beni Çoğunlukla Yansıtıyor	(5) Beni Tamamen Yansıtıyor				
				<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
1	İşlerimi, gereken zamandan daha kısa sürede bitiririm				1	2	3	4	5
2	Bir konuda karar vermiş olsam bile, harekete geçmeyi son dakikaya bırakırım				1	2	3	4	5
3	İşleri ertesi güne bırakmak tarzım değildir				1	2	3	4	5
4	En sıkıcı işlerin yapılabilmesi için bile mutlaka zamanında başlarım				1	2	3	4	5
5	Ailem ve arkadaşlarım benim işleri hep son dakikada yaptığımı söylerler				1	2	3	4	5
6	İşlerin bitirilmesi için zamanımı iyi kullanırım				1	2	3	4	5
7	Ne yapar eder işlerimi son dakikaya bırakırım				1	2	3	4	5
8	İşleri zamanında bitiririm				1	2	3	4	5
9	Ailem ve arkadaşlarım randevularıma hep geç kaldığımı söylerler				1	2	3	4	5
10	Sıklıkla iki ayağım bir pabuca girer				1	2	3	4	5
11	Yapmak zorunda olduğum işleri son dakikaya bırakırım				1	2	3	4	5
12	İşlerimi bitirdiğimde kontrol etmek için zamanım kalır				1	2	3	4	5
13	İş işten geçtikten sonra harekete geçerim				1	2	3	4	5
14	Önemli işlerimi yapmayı da son dakikaya bırakırım				1	2	3	4	5
15	İşlerimi yapmak için gereken zamanı çoğu kez yanlış hesaplarım.				1	2	3	4	5
16	İşlerimi zamanında yapmadığım için maddi ve manevi zarara uğrarım				1	2	3	4	5
17	Önemli işlerimi bana verilen zamandan daha önce bitiririm				1	2	3	4	5
18	Çok gerekli bir şeyi bile genellikle son dakikada yaparım				1	2	3	4	5





## Ek 4. Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği (ÖDSÖ)

### ÖĞRETMEN DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ (ÖDSÖ)




Aşağıdaki ifadeler öğretmenlerin kullandıkları değişik stratejiler hakkında hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak, her bir cümle için size ne ölçüde uyduğunu belirtiniz. Burada vereceğiniz yanıtların sizin kişisel tutumunuzu belirtmesi çok önemlidir. Soruların doğru veya yanlış şeklinde bir yanıtı yoktur. Önemli olan bu ifadelerin sizi anlatıp anlatmadığıdır. Lütfen cümlelerin üzerinde fazla zaman harcamadan, cümlelerde belirtilen tutumların sizin tutumlarınızı ne ölçüde yansıttığını aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda yanına (X) işareti koyarak belirtiniz.

	(1) Bu cümle beni hiç anlatmıyor	(2) Bu cümle beni iyi anlatmıyor	(3) Bu cümle beni pek az anlatıyor	(4) Bu cümle beni biraz anlatıyor	(5) Bu cümle beni iyi anlatıyor	(6) Bu cümle beni çok iyi anlatıyor	(7) Bu cümle beni tamamen anlatıyor
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							

(1) Bu cümle beni hiç anlatmıyor	(2) Bu cümle beni iyi anlatmıyor	(3) Bu cümle beni pek az anlatıyor	(4) Bu cümle beni biraz anlatıyor	(5) Bu cümle beni iyi anlatıyor	(6) Bu cümle beni çok iyi anlatıyor	(7) Bu cümle beni tamamen anlatıyor
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						
49						



## Ek 5. Özgeçmiş

		<b>T.C.</b> <b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b> <b>Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü</b>			
<b>Özgeçmiş</b>					
<i>Adı Soyadı:</i>	Orhan Selçuk ÖZDEMİR			İmza:	
<i>Doğum Yeri:</i>	Mersin				
<i>Doğum Tarihi:</i>	01.09.1980				
<i>Medeni Durumu:</i>	Evli				
<b>Öğrenim Durumu</b>					
<i>Derece</i>	<i>Okulun Adı</i>	<i>Program</i>	<i>Yer</i>	<i>Yıl</i>	
<i>İlköğretim</i>	Atatürk İlköğretim Okulu		Mersin	1986 – 1991	
<i>Ortaöğretim</i>	Osmangazi İlköğretim Okulu		Mersin	1991 – 1994	
<i>Lise</i>	Anadolu Dış Ticaret Meslek Lisesi		Mersin	1994 - 1998	
<i>Lisans</i>	Selçuk Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği			
<i>Yüksek Lisans</i>					
<i>Becerileri:</i>	İleri Düzeyde Bilgisayar Kullanmak, Bağlama Çalmak				
<i>İlgi Alanları:</i>	Müzik, Satranç				
<i>İş Deneyimi:</i>	İngilizce Öğretmeni Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu			2002-2003	
	İngilizce Öğretmeni Konya, Seydişehir Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi			2004-2005	
	İngilizce Öğretmeni Erzurum, Pasinler Anadolu Lisesi			2005-2006	
	İngilizce Öğretmeni Konya, Seydişehir Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi			2006-2007	
	İngilizce Öğretmeni Aksaray, Helvadere Atatürk İlköğretim Okulu			2007-2008	
	DynEd Yabancı Dil Eğitim Sistemi İl Koordinatörü- Aksaray MEM			2008-2010	
	İngilizce Öğretmeni Konya, Üresinler İlköğretim Okulu			2010-2011	
	Formatör Öğretmen Konya, Üresinler İlköğretim Okulu			2011-2012	
<i>Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:</i>	Yrd. Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU				
<i>Tel:</i>	0505 403 83 27				
<i>Adres</i>	Havzan Mahallesi, Sapanca Sokak, Şehzade Konutları, A-1 Blok No: 1/1 Meram / KONYA				