

Öğretmen Adaylarında Düşünme Stilleri, Akademik Başarı ve Bazı Psikososyal Değişkenler

Mustafa BULUŞ*

ÖZET

Bu çalışmada, öğretmen adaylarında düşünme stilleri bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde dördüncü sınıfta öğrenim gören 331 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak uyarlanmış çalışmalarını araştırmacı tarafından yapılan Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada, elde edilen bulgular eğitimsel açıdan tartışılmış ve eğitimciler, psikolojik danışmanlara, psikologlara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Düşünme stilleri, akademik başarı, öğretmen adayları

ABSTRACT

In this study, the student teachers' thinking styles were examined in relation to some psychosocial characteristics and academic achievement. A total of 331 fourth grade students from different departments of the Buca Faculty of Education, Dokuz Eylül University, participated to the study. Data were collected by Rational-Experiential Thinking Styles Inventory which were adapted to Turkish by the researcher and the information related to the subjects' psychosocial characteristics were gathered through a questionnaire prepared for this purpose. In the study, the results were discussed in terms of their educational implications and recommendations were given for educators, counselors, psychologists and researchers.

Key Words: Thinking styles, academic achievement, student teachers

GİRİŞ

Kalıtımsal eğilimler ve özellikle ilk yaşantılar sonucu, her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli metotlar ve yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey, gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde veri toplar, bu verileri farklı şekillerde düzenler, bunlardan farklı yargısal sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimlerde uygular (Parlette ve Rae, 1993). Böylece, bireyde farklı bilgi işleme biçimleri (düşünme stilleri) oluşur.

Düşünme stili, Sternberg (1994) tarafından bireyin becerilerini kullanmada tercih ettiği yol, yöntem, Sternberg ve Grigorenko (1993) tarafından ise bireylerin kendileri için daha çok kullanılabilir ve uygun buldukları bilgi işleme biçimleri olarak tanımlanmıştır. Düşünme stili kendi içinde bir beceri değil, daha çok bir tercihtir. Dolayısıyla iyi ya da kötü şeklinde sınıflandırılacak bir stilden söz edilemez, ancak farklılıklarından söz edilebilir. Bu nedenle, içinde bulunulan duruma, karşılaşılan probleme bağlı olarak ve zaman içinde kullanılan düşünme stili değişebilir (Sternberg, 1994).

* Mustafa Buluş, Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Denizli.
mbulus@pamukkale.edu.tr

Literatür incelendiğinde, düşünme stillerini tartışan çeşitli kuramların öne sürüldüğü görülür. Bu kuramlarda, insanların nasıl düşündüğü açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlardan biri Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi (Cognitive-Experiential Self Theory)'dir (Epstein, 1994, 1993, 1991, 1990; Akt.: S. Epstein, R. Pacini, V. Denes-Raj, H. Heier 1996). Buna göre, insanlar birbirine paralel ve birbiriyle etkileşim içinde bulunan iki tür düşünme stili kullanırlar. Bunlardan analitik-rasyonel düşünme stili temelde bilinç düzeyinde işlev görmektedir ve amaçlı, analitik, sözel ve göreceli olarak duygusal etkilerden bağımsızdır. Sezgisel-yaşantısal düşünme stili ise otomatik, bilinç öncelikli, çağrışıma dayalı, bütüncül (holistik), özde sözel olmayan ve anlık duygulardan etkilenecek işlev gören bir sistemdir (Epstein, Pacini, Denes-Raj, Heier, 1992).

Bilgi işleme biçimlerinin doğasını açıklamak üzere kapsamlı çalışmalar yapılmış olmasına karşın, bireylerin karakteristik olarak bu süreçlerden hangisini kullandıklarına ilişkin bireysel farklılıkları ölçen çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Bu konuda ilk çalışmalar Briggs ve Myers (1976), ve Cacioppa ve Petty (1982) tarafından yapılmıştır (Epstein ve ark., 1996).

Düşünme biçimi tercihlerindeki farklılıklar, bütün sosyal ortamlarda, gerek birebir gerekse grup etkileşimlerini önemli ölçüde etkiler niteliktedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, düşünme stillerinin karar verme, öğretim ve programlama (Sternberg ve Grigorenko, 1993), karar verme, başarı ve problemlerle başa çıkma (Lewis, 1997), yaş, iş ve seyahat yaşantısı (Zhang, 1999), zeka, sosyal sınıf ve başarı (Olive, 1972) ile ilişkisinin işlendiği görülmektedir. Çalışmalarda, bireylerin düşünme stillerine göre farklılaştıklarına dikkat çekilmektedir.

Bilgi işleme sürecinin teknolojik gelişmelerle birlikte hız kazanması, toplumun eğitimden ve dolayısıyla öğretmenlerden olan beklentilerinde değişikliklere neden olmuştur. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğinden beklentilerin ve başarı için gereksinim duyulan entellektüel becerilerin incelenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

Yine, değişik psikopatolojilerin anlaşılmasında ve teşhisinde, bireylerin hangi düzeyde, hangi tür düşünme biçimlerini kullandıklarına ilişkin yapılacak, bireysel farklılıkları ölçen çalışmalar, hem klinik ve kişilik psikologları hem de eğitimciler için önemli yararlar sağlayacaktır.

Bunun yanında bu gibi çalışmalar, sosyal psikologların bireylerin hangi iletişim biçimlerini kullanma eğiliminde olduklarını anlamalarında da yarar sağlayacaktır. Örneğin, bilgiyi temelde sezgisel bir biçimde işleyen bireyler için duygular üzerinde durulması, kişisel yaşantıların aktarımı ve somut örnek kullanımı daha etkili olurken; gerçekler ve olgular üzerinde durulması, mantıklı argümanların sunulması, bilgi işlemede analitik olanlar için daha yararlı ve etkili olur (Epstein ark., 1996).

Ayrıca, bilindiği gibi eğitimin amaçlarında biri de öğrencilerin düşünme becerilerini güçlendirmektir ve okullar bu amacın gerçekleştirildiği yerler olarak düşünülür (Yıldırım, 1994). Dönmez (1997), okulun en önemli amaçlarından birinin öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmek ve bu yeteneklerin en iyi şekilde kullanılmasını sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmen, öğrencilerinin bilişsel yeteneklerini, kapasitelerini varmış olduğu ya da varabileceği düzeyi ve ne tür etkinliklerin bu gelişmeyi sağlayacağını bilmek durumundadır.

Eğitim psikolojisindeki bilişsel beceriler okul başarısı için önemli belirleyicilerdir kabulü de bu değişkene ilişkin yapılacak çalışmaları önemli kılmaktadır.

Ülkemizde öğretmenlerin veya öğretmen adayı konumunda olan üniversite öğrencilerinin hangi düşünme stillerini ne düzeyde kullandıklarına ve bu düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada söz konusu değişken ile ilgili betimsel amaçlı incelemelerde bulunulmuştur. Böylece, öğretmen adaylarında düşünme stilleri ve bunların akademik başarı ve bazı psikososyal özellikler ile ilişkileri incelenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini DEÜ Buca Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, fen bilimleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar ve yabancı diller alanlarında öğrenim gören 331 (192 kız, 139 erkek) öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adaylarının düşünme stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları ölçülüp verilerlendirilmiştir. Buna ek olarak, akademik başarı puanları olarak kabul edilen ilk yedi döneme ait not ortalamaları, ilgili fakültenin öğrenci işlerinden alınmıştır. Ayrıca kendilerine ait bazı psikososyal özellikler de

veri olarak kullanılmıştır. Bu amaçla kullanılan araçlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (RYDSÖ)

RYDSÖ, insanların bilgi işlemede kullandıkları sezgisel-yaşantısal ve analitik-rasyonel düşünme biçimlerinde gösterdikleri bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla Epstein ve ark. (1996) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin kuramsal temeli Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi'ne dayanmaktadır.

RYDSÖ 31 madde ve iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlardan biri rasyonel düşünmeyi ölçmektedir ve Cacioppa ve Petty (1982) tarafından geliştirilen orijinal Biliş Gereksinimi (Need for Cognition) Ölçeği'nden (45 madde) alınan 19 madde ile hazırlanan kısa Biliş Gereksinimi Ölçeği'dir. Bu ölçek, orijinali gibi, bireylerin bilişsel aktivitelerden hoşlanma ve bunlara katılma veya hoşlanmama ve bunlardan kaçınma düzeylerini ölçmektedir. Diğeri ise 12 maddeden oluşan Sezgisel İnanç (Faith in Intuition) alt ölçeğidir ve bireylerin bilgiyi işlemede ve eylemlerde bulunmada duygularına ve ilk izlenimlerine dayanma düzeyini ölçmektedir (Epstein ve ark., 1996).

Ölçek maddelerine, "tamamen yanlış"tan "tamamen doğru"ya doğru uzanan 5'li bir dereceleme üzerinden cevap verilmektedir. Böylece, RYDSÖ'nin biliş gereksinimi alt ölçeğinin puan aralığı 19 ile 95 arasında değişirken, sezgisel inanç alt ölçeğinin puan aralığı 12 ile 60 arasında değişmektedir.

Ölçeğin biliş gereksinimi alt ölçeği analitik-rasyonel düşünme stili, sezgisel inanç alt ölçeği ise sezgisel-yaşantısal düşünme stili olarak tanımlanmaktadır.

Ölçek için yapılan uyarılama çalışmalarında; dil eşdeğerliğine yönelik olarak, ölçeğin orijinal formu önce araştırmacı tarafından sonra alanda uzman ve çok iyi derecede İngilizce bilen üç öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çeviriler incelenerek daha sonra tek bir form haline getirilmiştir. Bu çeviri formu, 40 kişilik İngilizce Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal formu ise iki hafta sonra aynı gruba uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ($n = 40$) Biliş Gereksinimi alt ölçeği için $r = .83$, $p < .001$; Sezgisel İnanç alt ölçeği için ise $r = .66$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, RYDSÖ'nin Türkçe ve İngilizce formlarının aynı gruplar tarafından oldukça yüksek bir tutarlılık düzeyi ile algılandığını göstermiştir.

İç tutarlılık güvenilirliği için yapılan analizlerde; en düşük madde-toplam korelasyonu gösteren (-.26) 14. madde ölçekten çıkarılmış ve Cronbach alpha (∞) katsayısı ($n = 115$) Biliş Gereksinimi alt ölçeği için .78, Sezgisel İnanç alt ölçeği için ise .80 olarak elde edilmiştir. Böylece, ölçekteki toplam madde sayısı 30'a, Biliş Gereksinimi alt ölçeği puan aralığı ise 18-90'a düşmüştür.

Ölçeğin temel-bileşenler yöntemiyle (principle components analysis) yapılan faktör analizinde, 4.8 ve 4.2'lik özdeğerlerler (eigenvalue) taşıyan iki temel faktör bulunmuş ve ölçekteki bütün maddelerin kendilerine ilişkin alt ölçeklerde toplandıkları görülmüştür. Her iki alt ölçek arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı ise ($n = 54$) $r = .18$, $p > .05$ düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu sonuç, alt ölçeklerin birbirinden farklı boyutları ölçtüğünü vurgulamaktadır. Elde edilen bu sonuçlar, aynı zamanda, ölçeğin yapı geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, yapılan test-tekrar test güvenilirliği analizlerinde, korelasyon katsayısı ($n = 53$) Biliş Gereksinimi için $r = .85$, $p < .001$, Sezgisel İnanç için ise $r = .86$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

2. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların psikososyal özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen bir "Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bu ankette, öğretmen adaylarının cinsiyeti, bölümü, sosyo-ekonomik düzeyi, yakın arkadaş sayısı, aile ortamını algılama şekli, yaşadığını düşündüğü yalnızlık düzeyi, kullandığını düşündüğü karar verme stili, problemlerle başa çıkma yeterliği ve toplumsal yaşama uyum düzeyine ilişkin sorular yer almıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular açıklanmaya çalışılmıştır.

1. Düşünme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi

Ortalama ve standart sapmaları Tablo 1'de verilen rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ile akademik başarı değişkenlerinin ilişkileri için yapılan analizlerde, rasyonel düşünme ve akademik başarı düzeyi arasında $r = .004$; $p > .05$, sezgisel düşünme ile akademik başarı düzeyi arasında ise $r = .044$; $p > .05$ düzeyinde önemsiz ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç, akademik başarı düzeyinin kullanılan düşünme stiline göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Rasyonel ve sezgisel düşünme düzeyi düşük ve yüksek olanların (ortalamanın bir ss altı ve üstü puan alanlar) (sırasıyla $n=42$ ve 40;

n=48 ve 53) akademik başarı puanları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, elde edilen

sonuçların değişmediği görülmüştür ($t = -1.291; p = .201 > .05, t = -.526; p = .600 > .05$).

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri ve Akademik Başarı Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Değerleri

Değişkenler	N	\bar{x}	Ss	Min.	Max.	
Düşünme Stilleri	Rasyonel	331	64	10.6	28	87
	Yaşantısal	331	43.8	7.0	21	60
Akademik Başarı	297	71.8	6.5	51	88	

2. Düşünme Stillерinin Cinsiyet ve Psikososyal Değişkenlerle İlişkisi:

Düşünme stillerinin cinsiyet ile ilişkisi t testi ile (Tablo 2), psikososyal değişkenlerle

ilişkisi ise varyans analizi ile (Tablo 3 ve 4) araştırılmıştır

Tablo 2. Cinsiyete Göre Düşünme Stillерini Kullanma Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Düşünme Stili	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	T Değeri	Önem Düzeyi
Rasyonel	Kız	192	64.4	10.5	.723	.470
	Erkek	139	63.5	10.9		Önemsiz
Yaşantısal	Kız	192	44.3	6.8	1.156	.249
	Erkek	139	43.4	7.3		Önemsiz

P > .05

Tablo 2'deki sonuçlar, kızların hem rasyonel ($\bar{x} = 64.4$) hem de sezgisel ($\bar{x} = 44.3$) düşünme düzeyi ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu, ancak ortalamalar arasındaki bu farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, rasyonel düşünmenin öğrenim görülen alan, sosyo-

ekonomik düzey, aile ortamını algılama biçimi, kendini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi, kullandığı düşünülen karar verme stili, kendini problemlerle başa çıkma yeterliliği bulma derecesi ve toplumsal yaşama uyum düzeyine göre anlamlı ölçülerde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 3. Rasyonel Düşünme Düzeyinin Psikososyal Değişkenler ile İlişkisi

Değişkenler	F Değeri	Önem Düzeyi	n
Öğrenim Görülen Alan	2.394	.050*	331
Sosyo-ekonomik Düzey	4.162	.016*	331
Yakın Arkadaş Sayısı	.471	.625	331
Aile Ortamını Algılama Biçimi	2.662	.048*	331
Algılanan Yalnızlık Düzeyi	2.896	.057	331
Karar Verme Stili	8.810	.000***	331
Problemlerle Başa Çıkma Derecesi	17.421	.000***	331
Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyi	9.485	.000***	331

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4. Sezgisel Düşünme Düzeyinin Psikososyal Değişkenler ile İlişkisi

Değişkenler	F Değeri	Önem Düzeyi	n
Öğrenim Görülen Alan	2.366	.071	331
Sosyo-ekonomik Düzey	3.657	.027*	331
Yakın Arkadaş Sayısı	.803	.449	331
Aile Ortamını Algılama Biçimi	1.108	.346	331
Algılanan Yalnızlık Düzeyi	.905	.406	331
Karar Verme Stili	2.349	.045*	331
Problemlerle Başa Çıkma Derecesi	6.872	.001**	331
Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyi	.950	.388	331

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4'deki bulgular ise sezgisel düşünmenin sosyo-ekonomik düzey, zeka ve yetenek yeterliği, karar verme stili ve problemlerle başa çıkma derecesi ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular tartışılmış ve ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

1. Düşünme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi

Rasyonel düşünme ile akademik başarı ilişkisine yönelik elde edilen istatistiksel olarak anlamsız bulgu, Epstein ve ark. (1996), Waters ve Zakrajsek (1990), Sadowski (1996), Tolentino, Curry ve Leak (1990), Leone ve Dalton (1998), Sadowski ve Gulgoz (1992a) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla gelişmektedir.

Oysa, rasyonel düşünme düzeyi yüksek olanların akademik çalışmalarında konu dışı faktörlerden çok konuyla doğrudan ilişkili faktörlerle daha çok ilgilendikleri, çalışmaya yönelik tutumlarının yüksek bilgi edinme, organize etme, değerlendirme ve sentez yapma yönelimlerinden etkilendiği ve ayrıntılı-özenli bilgi işleme ve ilişkisel açıklamalar yapma becerilerinin hatırlamalarını olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünden, akademik başarı düzeylerinin anlamlı olarak yüksek olacağı beklenmişti.

Buna karşın, sezgisel düşünmenin yaşantılara, bilgiyi sadece kaba düzeyde ayırtmaya, stereotipik (basmakalıp) kabullere, anlık davranışlara, ağırlıklı olarak duygu ve ilk izlenimlere dayalı olması akademik başarı ile daha az ilişkili olabileceğini düşündürmüştür.

Nitekim, Epstein ve ark. (1996), tarafından yapılan çalışma, biliş gereksinimi düzeyi yüksek olanların genel kavramsal düşünme eğiliminde olduklarını, uç olumsuz genellemelerden kaçındıklarını, problem çözmede daha etkili davranışlarda bulduklarını ve gerçekçi olmayan iyimserliklerden uzak kaldıklarını, sezgisel inanç

düzeyi yüksek olanların ise daha naif (deneyimsiz-sıradan) gördüklerini ve gerçekçi olmayan inançlar üzerinde durduklarını, daha geleneksel ve basmakalıp fikirlere sahip olduklarını göstermiştir.

Araştırmada, akademik başarı düzeyi beklendiği gibi sezgisel düşünme ile ilişki göstermemiş, ancak rasyonel düşünme düzeyi yüksek olanların akademik başarı ortalamaları daha yüksek olduğu halde farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bunun nedeni, eğitim sisteminde analitik-rasyonel düşünmeyi geliştirici yaklaşımların yeterince kullanılmaması, dolayısıyla öğretmen adaylarında domine (baskın) olmuş bir düşünme biçiminin yokluğu olabilir.

Bir diğer neden, öğrencilerin akademik başarı yönüyle, kendilerinde varolan düşünme stillerine göre değerlendirilmemeleri olabilir. Diğer bir anlatımla, sınavların rasyonel düşünenler ile sezgisel düşünenleri akademik başarı açısından ayırtma özelliğine sahip olmaması bu sonucu doğurmuş olabilir.

Sternberg (1994)'e göre, insanlar konu ve duruma göre farklı düşünme stilleri kullanırlar. Örneğin, bir literatür çalışmasını anlamak için kullanılan stil, detaylı yönergeleri okumak için gerekli olan stilden farklıdır. Bu nedenle, domine olan düşünme stiline uygun değerlendirme metodlarının kullanılması, akademik başarının daha gerçekçi ve ayırtıcı bir şekilde ölçülmesini sağlar. Sternberg (1994), bu gerekçelerden hareketle, kuramında (Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı) düşünme stiline göre öğretim ve değerlendirme metodları geliştirmiş ve eğitimde önemi üzerinde durmuştur.

De Boer ve Steyn (1999), tarafından yapılan çalışmada ise, yeni beceriler edinimi ve kullanımının öğrenciyi kendi düşünme stili hakkında daha kapsamlı bilgiye ve tercih edilmeyen düşünme stillerini daha az kullanmaya götürdüğü görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, ayrıca, öğrencilerin, hem kullandıkları düşünme stilleri hakkında bilgiye hem de bu çerçevede beceri edinimine gereksinim duyduklarını göstermiştir.

2. Düşünme Stilllerinin Cinsiyet ve Psikososyal Değişkenlerle İlişkisi

Cinsiyetin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak yapılan analizler, kızların her iki düşünme stilinde de daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını ancak farkların anlamlı olmadığını göstermiştir.

Epstein ve ark. (1996), Waters ve Zagrajsek (1990), tarafından yapılan araştırmalarda, rasyonel düşünme düzeyinin erkeklerde daha yüksek ve maskülen cinsiyet rolü ile ilişkili, feminen cinsiyet rolü ile de ilişkisiz olduğu saptanmıştır.

Ayrıca, Epstein ve ark. (1996) sezgisel düşünme düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını, Zhang (1999), Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı çerçevesinde yaptığı çalışmada cinsiyete göre düşünme stillerinde farklılık olmadığını gözlemiştir.

Araştırma sürecinde, toplumsal olarak kendilerine yüklenen roller ve yetiştirilme biçimleri nedeniyle rasyonel düşünme düzeyinin erkeklerde, sezgisel düşünme düzeyinin ise kızlarda daha yüksek olacağı düşünülmüştü. Çünkü, Türk toplumunda erkek çocuklar daha az geleneksel, daha hoşgörülü, kızlar ise geleneksel, koruyucu ve daha baskılı bir biçimde yetiştirilmektedir. Bu tür koruyucu ve geleneksel tutumlar, erkeklere göre kızlarda daha kısıtlı ve edilgen cinsiyet rollerinin ve daha kuşkulu, güvensiz, girişim gücü zayıf, uyarlı (conformist) ve bağımlı bir kişilik yapısı oluşumuna neden olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1980).

Ayrıca, kızların erkeklere göre daha duygusal oldukları, duygu temelli açıklamalara ve yaşantılara daha çok açık oldukları da bilinmektedir.

Barrett, Lane, Sechrest ve Schwartz (2000), tarafından yapılan çalışmada, duygusal farkındalığın cinsiyete göre değişim gösterdiği, kızlarda erkeklere göre duygusal farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu, duygusal yaşantılarını ifade ederlerken kızların daha karmaşık ve ayrıştırıcı oldukları ve bu farkındalığın değişmez, yüksek düzeyde genellenebilir bir etki olduğu gözlenmiştir.

Bu nedenle, ilk izlenimler ve duygular temelinde işleyen sezgisel düşünme düzeyinin kızlarda daha yüksek olacağı beklenmiş, ancak puan ortalamaları arasındaki farklar sadece eğilim düzeyinde kalmıştır.

Beklentilerin desteklenmemesinin bir nedeni, örnekleme oluşturanların büyük bir kent merkezinde bulunmaları ve yaşamlarının çoğunu büyük yerleşim birimlerinde geçirmiş olmaları olabilir. Bu durumda, toplumun cinslere yönelik farklı bakış açılarından daha az etkilenme söz konusu olacaktır. Bu da öğretmen adaylarının yaşamlarında daha bağımsız ve bilinçli (bilgi temelli) hareket etmelerini sağlamış, böylece sosyal bilgiyi işlemede cinsler arasındaki farklılık azalmış olabilir.

Ayrıca, Diekman ve Eagly (2000)'nin ifade ettiği gibi, günümüz toplumunda kadın ve erkek arasındaki algılanan sosyal rol farklılıklarının giderek azalması ve benzerliklerin çoğalması da düşünme stillerinde beklenen farklılıkları nütürleştirmiş olabilir.

Öğrenim görülen alanın düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak elde edilen sonuçlar; rasyonel düşünme düzeyinin yabancı diller ve fen bilimleri alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarında daha yüksek, sosyal bilimler alanındakilerde ise daha düşük seyrettiğini ve gruplar arası farkların anlamlı olduğunu göstermiştir. Ancak, sezgisel düşünme düzeyi açısından grup ortalamalarında önemli farklılıklara rastlanmamıştır.

Bu bulgular, Epstein ve ark. (1996)'nın araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Rasyonel düşünme düzeyi yüksek olan bireyler genelde analitik becerilere, problem çözmede daha etkili davranışlara, mantıksal bağlantılar kullanma becerisine, gerçeği daha soyut semboller ve sayılar şeklinde depolama yeteneklerine ve bulgu temelli hareket edebilme özelliklerine sahiptirler. Elde edilen sonucun nedeni, bu niteliklerin fen bilimleri ile ilgilenenlerde daha kapsamlı olarak gözlenmesi olabilir. Ayrıca, rasyonel düşünebilme fen bilimlerinde başarı için gerekli bir özelliktir.

Rasyonel düşünme düzeyinin yabancı diller öğrencilerinde de yüksek gözlenmesinin nedeni, öğretme-öğrenme sürecinde parça-metin çözümlemelerinin yoğun olarak yapılmış olması, bunun da öğretmen adaylarında bu yönde gelişmeye yol açması olabilir.

Sezgisel düşünmenin güzel sanatlarda öğrenim görenlerde (resim-ış, müzik) daha yüksek gözlenmesinin nedeni, ilgili programlarda öğretim içeriklerinin öğretmen adaylarında uyarıcı etki yaratması, böylece duygular temelinde işleyen sezgisel bilgi işleme sürecinin gelişmesi olabilir.

Sosyo-ekonomik düzeyin düşünme stilleri ilişkisine yönelik olarak yapılan analizler; en yüksek rasyonel düşünme düzeyinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, en düşük rasyonel düşünme düzeyinin ise sosyo-ekonomik düzeyi orta olan adaylarda olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, sezgisel düşünme düzeyinin de sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe arttığı ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkların önemli olduğu görülmüştür.

Genel olarak, belli bir sosyal sınıfın üyesi olmanın bireyin rollerini, değerler sistemini, sosyal yaşamı değerlendirme biçimini ve dolayısıyla bilgi işleme süreçlerini şekillendirdiği bilinir.

Ancak, sosyo-ekonomik durum değişkenlerinin birey üzerindeki etkilerinde farklılıklar yaratan çeşitli ara değişkenler bulunmaktadır. Bu ara değişkenlerin en önemlisinin aile olduğu kabul edilir. Dolayısıyla, sosyo-ekonomik düzey farklılıklarının ana-baba-çocuk

davranışlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyinden etkilendiğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Yine araştırmalar, genel olarak ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe daha demokratik olduğu ve çocuğa karşı daha olumlu davranışlar göstererek sağlıklı bir kişilik gelişimini etkilediğini de ortaya koymuştur (Yeşilyaprak, 1988).

Baharudin ve Luster (1998) ve Lynn (1994), tarafından yapılan çalışmalarda da aile ortamı kalitesinin bireyde bilişsel yeterlik, kişiler arası ilişkiler, sosyal uyum değişkenlerini etkilediği ve bunun da bireysel farklılıklara neden olduğu bulgulanmıştır.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, aile ortamını algılama biçimi ile ilgilidir. Aile ortamını demokratik-hoşgörülü ve koruyucu-kollayıcı olarak algılayanların rasyonel düşünme düzeyi ortalamaları arasındaki fark anlamlı çıkarken koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayanlarda, beklendiği gibi, en yüksek sezgisel düşünme düzeyi gözlenmiş ancak fark anlamlı bulunmamıştır.

Demokratik-hoşgörülü ailelerden gelen gençlerin daha kararlı, bağımsız ve kendi kendilerini yönetebilme yeteneğine sahip oluşları, kendini gerçekleştirme elverişli bir ortamdan geldikleri ve kendilerini ifade etmeye özendirildiklerinden dışa dönük, etkin ve yaratıcı özelliklere sahip oluşları daha yüksek düzeyde rasyonel düşünmeye neden olmuş olabilir.

Koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz aile ortamlarından gelenler ise daha güvensiz, uysal, otoriteye bağımlı, benlik saygıları daha düşük, basmakalıp düşüncelere ve tek boyutlu düşünmeye sahip olduklarından daha dogmatik ve yaratıcı yetenekleri daha düşük olduğundan ilk izlenimlere ve duygulara dayalı hareket etme eğilimindedirler Bu nedenle, sezgisel düşünme düzeylerinin daha yüksek olması beklenir.

Araştırmada, sezgisel düşünmeye ilişkin elde edilen sonuç sadece eğilim düzeyinde kalmış ve beklentiler bu yönüyle desteklenmemiştir. Bunun bir nedeni, dört yıl boyunca alınan eğitimin ve büyük bir kentte geçirilen yaşantıların koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz aile ortamının genç üzerindeki etkilerini hafifletmiş olması, bunun da sezgiselliği düşürmüş olması olabilir.

Bir diğer neden, aile ortamındaki aşırı koruyuculuk-kollayıcılıktan kurtulmaya ve ilgisiz tutumlar nedeniyle kendini gerçekleştirmeye çalışan gencin, üniversite yaşamı sürecinde içine girdiği zihinsel çaba ve yoğunluğun sezgisel düşünme düzeyini düşürmesi olabilir.

Karar verme stillerinin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak; karar vermede rasyonel olan adayların rasyonel düşünme, sezgisel ve anlık olanların ise sezgisel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmüştür. Analizler, grup

beklentilerin desteklendiğini göstermiştir.

Bunun nedeni, rasyonel ve sezgisel düşünme stillerini kullananların, rasyonel ve sezgisel karar verme stillerini kullananlar ile, söz konusu bilgi işleme süreçlerinde, kullandıkları bilişsel beceriler açısından ortak özelliklere sahip olmaları olabilir. Nitekim, literatürde bu düşünceye ışık tutan çalışmalar da bulunmaktadır.

Bulgular, bireylerde düşünme ve karar verme stillerinin birbirlerine paralel işlediğini göstermesi açısından önemlidir. Diğer bir anlatımla, kullanılan düşünme stiline karar verme stilini etkilediği de söylenebilir.

Problemlerle başa çıkmada yeterlilik düzeyinin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak yapılan analizlerde, rasyonel ve sezgisel düşünme düzeylerinin problemlerle başa çıkmada kendini yeterli bulma düzeyine paralel yükseldiği ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

Bilişsel Yaşantısal Benlik Teorisi'ne göre uyum sağlayıcı (adaptive) davranış her iki düşünme biçiminin (stiline) ortak fonksiyonudur. Bu stiller birbirleriyle ters ilişkili değil, ancak birbirinden farklı sistemlerdir. Çünkü herbiri kendine özgü ilkelerle işler (Teglasi ve Epstein, 1998).

Problemlerle başa çıkma bireyin birçok yönden yeterli olmasını gerektirir. Bunun nedeni, yaşanan problemlerin çok çeşitli ve farklı alanlardan kaynaklanıyor olmasıdır. Bu nedenle, bireyin problem durumuna, problemin doğasını-özelliklerini dikkate alarak yaklaşması beklenir. Dolayısıyla kullanılacak düşünme stili de buna göre farklılaşır. Örneğin, akademik yaşam temelli bir problem alanına daha rasyonel yaklaşıırken, karşı cinsle ilgili problemlere daha sezgisel yaklaşılar.

Toplumsal yaşama uyum düzeyinin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak elde edilen sonuçlar; uyum düzeyi düştükçe rasyonel düşünme düzeyinin yükseldiğini ve ortalamalar arası farkların anlamlı olduğunu, sezgisel düşünme düzeyinde ise toplumsal yaşama uyum düzeyine göre anlamlı farklılaşmaların olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar beklentiler doğrultusundadır.

Bunun nedeni, eğitim düzeyi yüksek olan örneklem grubunun bilgiyi işlemede daha rasyonel olanlarının toplumdaki sosyal yaşamı derinlemesine değerlendirerek daha düşük düzeyde uyum sağlamaları ve sezgisel olanlarının ise yaşantı-duygu temelli hareket ederek kısmen yüksek düzeyde uyum göstermeleri olabilir.

Nitekim, Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi'ne göre, insanlar bilgi işleme ve böylece çevrelerine uyum sağlama sürecinde rasyonel ve sezgisel düşünme biçimlerini kullanma derecelerinde önemli bireysel farklılıklar gösterirler. Çevre ile uyum

çıkma becerisi, uyum, cinsiyet farklılıkları, başarı ve kişiler arası ilişkiler bu değişkenlerin bir kaçıını oluşturur (Epstein ve ark., 1996).

Ayrıca, toplumsal yaşama uyum düzeyinin en önemli göstergelerinden biri sosyal ilişkilerdeki yeterlik boyutudur. Epstein ve ark. (1996) tarafından yapılan araştırmalarda, sosyal ilişkiler değişkenleriyle rasyonel düşünmeye göre sezgisel düşünme düzeyinin daha güçlü ve olumlu ilişkiler gösterdiği bulgulanmıştır.

Etkili ve sağlıklı bir bireysel yapı, bireyin her yönüyle (sosyal, bilişsel ve afektif) fonksiyonel olmasına bağlıdır. Bu nedenle, bütün bu bulguların bilişsel süreçlerin tanınması, geliştirilmesi, eğitim-öğretim aktivitelerinde aktarımlarının yapılması ve ilgili oldukları psikososyal özelliklerin anlaşılması yönüyle öğretmen yetiştiren eğitimciler, araştırmacılara, eğitim ile ilgili kurumlara, psikolojik danışmanlara, psikologlara ve anne-babalara önemli perspektifler sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Bireyin hangi düşünme stilini daha yoğun kullandığını bilmesi, etkili olmayanların zamanla daha fonksiyonel olanlarla değiştirilmesi ve düşünme stillerinde duruma göre esnek olabilme becerisinin kazanılması üretkenlik ve sağlıklı uyum sağlayacağından, düşünme stillerine ilişkin bilgilendirme yapılmalı, düşünme becerileri eğitimi verilmeli ve öğretim sürecinde, bu yönde gelişmeyi sağlayacak yaklaşımlar kullanılmalıdır.

2. Eğitimciler öğretim metotlarını öğrencilerinin düşünme stillerine göre değiştirmeli ve farklılaştırmalıdır.

3. Eğitimde ölçme-değerlendirme metotları öğrencilerde domine (baskın) olan düşünme stillerine göre düzenlenmeli ve spesifik tutulmalıdır.

4. Akademik başarı sezgisel-yaşantısal düşünmeye göre analitik-rasyonel düşünme ile daha çok ilişkili olduğundan, eğitimde bilgiyi derinlemesine analize dayalı analitik düşünme becerileri kazandırılmalıdır.

5. Öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan programların bilişsel yeterliklerin kazandırılmasına ne ölçüde öncülük edebildikleri gözden geçirilmeli ve programlar bu doğrultuda zenginleştirilmelidir.

6. Öğretim elemanları bilişsel süreçlerin zenginleştirilmesi noktasında önemli rollere sahip olduklarından, söz konusu süreçleri

7. Eğitimin düşünme stilleri ile olan ilişkisi, öğrenim sürecinin bu değişkenler için bir uyarıcı araç olduğunu gösterdiğinden, eğitim kurumları, eğitimde kaliteyi yükseltmek için geleneksel yaklaşımlardan çok çağdaş ve öğrencinin ön planda olduğu yaklaşımlara doğru bir anlayış edinmelidirler.

8. Rasyonel düşünme ve akademik başarı düzeyi, anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarından etkilendiğinden, anne-babalar çocuk yetiştirmede daha demokratik tutumlar geliştirmeli ve bu doğrultuda eğitilmelidir.

9. Düşünme stilleri ile akademik başarı, öğrenme süreçleri ve kişilik ilişkisine yönelik çalışmaların yapılmasının eğitimsel açıdan önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. Baharudin, Rozumah ve Luster, Tom. (1998). "Factors Related to the Quality of the Home Environment and Children's Achievement", *Journal of Family Issues*, 19.
2. Barrett, Lisa Feldman, Lane, Richard D., Sechrest, Lee ve Schwartz, Garry E. (2000). "Sex Differences in Emotional Awareness", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26.
3. De Boer, Ann-Louise ve Steyn, Tobia. (1999). "Thinking Style Preferences of Underprepared First Year Students in the Natural Sciences", *South African Journal of Ethnology*, 22.
4. Diekman, Amanda B. ve Eagly, Alice H. (2000). "Stereotypes as Dynamic Constructs: Women and Man of the Past, Present and Future", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26.
5. Dönmezer, İbrahim. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
6. Epstein, S, Lipson, A., Holstein, C. ve Huh, E. (1992). "Irrational Reactions to Negative Outcomes: Evidence for two Conceptual Systems", *Journal of Personality and Social Psychology*, 62.
7. Epstein, Seymour, Pacini Rosemary, Denes-Raj, Veronika ve Heier, Harriet. (1996). "Individual Differences in Intuitive-Experiential and Analytical-Rational Thinking Styles", *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 2.

Evrım Basım Yayım Dağıtım.

9. Leone, C., ve Dalton, C.H. (1988). "Some Effects of the Need for Cognition on Course Grades", *Perceptual and Motor Skills*. 67.
10. Lewis, Jan. (1997). "Thinking in a Whole New Light", *Women in Business*. 49.
11. Lynn, Magdol. (1994). "Factors for Adolescent Academic Achievement", *University of Wisconsin-Madison Cooperative Extension*. Technical Report 3.
12. Olive, H. (1972). "The Relationship of Divergent Thinking to Intelligence, Social Class, and Achievement in High-School Students", *The Journal of Genetic Psychology*. 121.
13. Parlette, Nicholas ve Rae, Ranelle. (1993). "Thinking about Thinking (Thinking Styles of People)", *Association Management*. 45.
14. Sadowski, Cyril J. (1996). "Elaborative Processing Mediates the Relationship Between Need for Cognition and Academic Performance", *Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*. 130.
15. Sadowski, Cyril J. ve Gulgoz, S. (1992). "Association of Need for Cognition and Course Grades", *Perceptual and Motor Skills*. 74.
16. Sternberg, Robert J. (1994). "Allowing for Thinking Styles", *Educational Leadership*. 52.
17. Sternberg, Rober J. ve Grigorenko, Elena L. (1993). "Thinking Styles and the Gifted", *Roeper Review*. 16.
18. Teglasi, H., & Epstein, S. (1998). "Temperament and Personality Theory: The Perspective of Cognitive-Experiential Self-Theory", *School Psychology Review*. 27.
19. Tolentino, E., Curry, L., & Leak, G. (1990). "Further Validation of the Need for Cognition Scale", *Psychological Reports*. 66.
20. Yeşilyaprak, Binnur. (1988). "Lise Öğrencilerinin İçsel yada Dışsal Denetimli Olmalarını Etkileyen Etmenler", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
21. Yıldırım, Ali. (1994). "Teachers' Theoretical Orientations Toward Teaching Thinking" *Journal of Educational Research*. 88, 1.
22. Zhang, Li-Fang. (1999). "Further Cross-Cultural Validation of the Theory of Mental Self-Government", *Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*. 133.
23. Waters, L. K. ve Zakrajsek, T. (1990). "Correlates of Need for Cognition Total and Subscale Scores", *Educational and Psychological Measurement*. 50.