

EĞİTİM ve PSİKOLOJİDEN YANSIMALAR

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Nurten SARGIN

Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Ali ÜNAL

ALAN EDİTÖRLERİ

Eğitim Programları ve Öğretimi

Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Alpaslan SULAK

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Doç. Dr. Ali ÜNAL

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Nurten SARGIN

Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Hasan Yılmaz



EĞİTİM ve PSİKOLOJİDEN YANSIMALAR

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Nurten SARGIN

Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Ali ÜNAL

Alan Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretimi

Doç.Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Alpaslan SULAK

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Doç. Dr. Ali ÜNAL

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Nurten SARGIN

Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Hasan Yılmaz

ÇİZGİ
K İ T A B E V İ

Çizgi Kitabevi Yayınları: 701
Eğitim Bilim

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Eylül 2016

ISBN: 978-605-9427-20-3
Yayıncı Sertifika No:17536

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
EĞİTİM VE PSİKOLOJİDEN YANSIMALAR
Editör: SARGIN, Nurten, AVŞAROĞLU, Selahattin,
ÜNAL, Ali

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları
Tel: 0332 353 62 65- 66
Baskı: Sebat Ofset
Fevzi Çakmak Mh. Hacıbayram Cd. No:57
Karatay/Konya - KTB. S. No: 16198

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah. Mimar Muzaffer Caddesi
Helvacıoğlu Apt. No:41/1 – Meram / Konya
Tel: 0332 353 62 65 – 353 62 66
Faks: 0332 353 10 22
www.cizgikitabevi.com

İçindekiler

Önsöz	4
SONSUZ ACI: PSİKOLOJİK TRAVMA.....	5
<i>Nurten SARGIN, Müberra Feyza AKDAN</i>	
SALDIRGANLIKLA İLGİLİ KURAMSAL YAKLAŞIMLAR	17
<i>Erkan EFİLTİ</i>	
ÇOCUK İHMAL VE İSTİSMARI.....	37
<i>Ayşegül TURAN, Zeliha TRAŞ</i>	
UTANGAÇLIK	59
<i>Coşkun Arslan, Ahmet Selçuk YILMAZ</i>	
BAĞLANMA KURAMI	71
<i>Emel ARSLAN, Saniye TEZE</i>	
STRES VE STRESLE BAŞETMENİN ÖNEMİ.....	91
<i>Selahattin AVŞAROĞLU</i>	
ZAMANIN ALGILANMASI VE PSİKOTERAPİ	103
<i>Selahattin AVŞAROĞLU</i>	
BİREYİN YAŞAMINDA UMUT	115
<i>Abdullah SÜRÜCÜ, Derya MUTLU</i>	
DİL GELİŞİMİ VE KURAMLARI.....	125
<i>E. Eda ERCAN DEMİREL</i>	
DİKKAT BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	135
<i>Abdullah SÜRÜCÜ, Emine KULA</i>	
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ	151
<i>Beyza KOÇ, İsa KORKMAZ</i>	
DÜŞÜNME STİLLERİ.....	163
<i>Selda ÖZER, Ercan YILMAZ</i>	

DÜŞÜNME STİLLERİ

Selda ÖZER¹, Ercan YILMAZ²

Özer, S., ve Yılmaz, E. (2016). Düşünme Stilleri. İçinde, N. Sargın, S. Avşaroğlu & A. Ünal(Ed.), *Eğitimden Psikolojik Yansımalar*, (ss.163-177). Konya: Çizgi Kitabevi

DÜŞÜNME STİLLERİ

Selda ÖZER¹, Ercan YILMAZ²

¹Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, sozer@nevsehir.edu.tr

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com

Eğitimde bireysel farklılıklar öğrenmeyi etkileyen en önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Düşünme stilleri de, öğretme-öğrenme sürecini etkileyen bu değişkenlerden biridir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek için, öğrencilerin düşünme stilleri belirlenmesi ve bu stillere uygun öğretim yapılması (Ford, 1995; Ford ve Chen, 2001) ya da çeşitli öğretim yöntemlerine yer verilerek (Sternberg ve Zhang, 2005; Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008) farklı düşünme stiline sahip öğrencilerin öğretimden en üst düzeyde faydalanmaları sağlanabilir. Başka bir deyişle, öğrenciler farklı şekillerde öğrenirler ve öğretmenler öğretim şekillerini bu farklılıklara uygun hale getirdiklerinde daha iyi öğrenme fırsatı elde ederler. Bazı öğrenciler anlatılanları dinleyerek ve bazıları okuyarak daha iyi öğrenirler. Bazı öğrenciler bağımsız projelerde daha başarılı olurken bazıları yönlendirilmiş çalışmalarda daha başarılıdır. Bunun gibi bazı durumlar düşünme stilleriyle açıklanabilir. Düşünme stillerini anlamak, tüm öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesini sağlamada öğretmenin öğretimi farklılaştırmasına yardımcı olur (Sternberg,1997; Sternberg & Grigorenko, 1997). Düşünme stilleri, ilköğretimden (Sternberg&Grigorenko, 1995) üniversiteye kadar her düzeyde uygulanabilir (Cilliers & Sternberg, 2001).

Bireyler, düşünme stillerini düşünerek ya da planlayarak değil, zaman içerisinde edindikleri deneyimler sonucunda otomatik olarak kullanırlar. Bu açıdan, bir yetenek olarak değil yeteneklerin kullanımında tercih edilen yol olarak değerlendirilmektedir (Schmeck, 1988; Riding ve Rayner, 1998). Yetenekler gerçekleştirilen performansın düzeyini ifade eder ve tek yönlüdür. Buna karşın, stiller performansın gösterilme biçimini ifade eder ve çok yönlüdür (Riding ve Rayner, 1998). Düşünme stilleri, bireylerin bilgiyi nasıl aldıkları ve nasıl işledikleri ile ilgilidir. Düşünme becerilerinden farklı özelliklere sahiptir ancak bireylerin eğitim, iş ve sosyal hayatlarında düşünme becerileri kadar önemlidir. Ayrıca, düşünme stilleri ve öğrenme stilleri birbirinden farklı kavramlardır. Öğrenme stilleri bir öğrenme materyalinin öğrenilmesinde tercih edilen yol (örn. görsel, işitsel, dokunsal) iken, düşünme stilleri bir öğrenme materyali hakkında tercih edilen düşünme şeklidir. Kısacası, düşünme stilleri, bilişsel stiller kadar öğrenmeyi etkileyebilir ama öğrenme stili değildir (Sternberg ve Zhang, 2005).

Alan yazın incelendiğinde, pek çok stil kuramı oluşturulduğu görülmektedir. Bu kuramlardan biri de Sternberg (1997) tarafından geliştirilen Zihinsel Özyönetim Kuramıdır. Zihinsel Özyönetim Kuramına göre, bireyler günlük yaşamlarını yönetmeye ihtiyaç duyarlar. Sternberg, Zihinsel Özyönetim Kuramında bir toplumun kendini yönetme biçimini bir metafor olarak kullanarak, bireylerin de toplumlar gibi kendilerini yönetmeye ve günlük etkinliklerini düzenlemeye gereksinim duyduklarını ifade etmiştir (Sternberg, 1997). Bu çalışmada, Sternberg'in kuramına dayalı olarak önerdiği düşünme stilleri temele alınmıştır.

Sternberg'in düşünme stilleri, bir bireyin zihnini ve bilgilerini kullanmak için seçtiği ya da öğrenirken ve öğrendikten sonra bireyin konu hakkında düşünmeyi tercih ettiği yoldur. Zeka ya da yetenek değildir, zekanın ya da yeteneğin kullanılma biçimidir. Yeteneklerinde benzer olan bireyler, farklı stillere sahip olabilirler. Aslında bireyler tek bir stile değil, stiller-

den oluşan bir profile sahiptirler. Bireyler bir işi yaparken ya işi stillerine ya da stillerini işe uyumlu hale getirirler. Bunun için çeşitli yollar bularak kendilerini rahat hissedecekleri stilleri seçerler. Başka bir ifadeyle, bireyler stillerini kullanmada bir ölçüde esnek davranırlar ve belirli bir durumda kendilerini gerekli olan stile adapte etmeyi denerler. Bireyin sahip olduğu düşünme stilleri sosyalleşebilir ve yaşadığı çevre ile etkileşime girerek değişebilir. Düşünme stilleri öğrenilebilir ve geliştirilebilir; okul, ev, iş, sosyal yaşam gibi yaşamın farklı alanlarında kullanılabilir (Grigeronko & Sternberg, 1997; Sternberg, 1997; Sternberg & Grigorenko, 1993; Sternberg & Grigorenko 1997; Zhang & Sternberg, 2000).

Düşünme stilleri, bireyi gerçekleştirdiği her etkinliği etkiler. Birey, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte, her birey içinde bulunduğu durumun farklı yönlerini dikkate alır, farklı türde veri toplar, bu verileri farklı şekilde düzenler, bunlardan farklı sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimde uygular. Dolayısıyla, her birey farklı bilgi işleme biçimleri ve dolayısıyla bir iş yapılırken kullanılacak farklı yollar ve yaklaşımlar geliştirir. Bu bağlamda, düşünme stilleri, bireyin dünya ile ilişkisinde, onu algılamasında, hedeflediği amaçlara ulaşmasında ve problem çözmesinde, geliştirdiği bilgi işleme yöntemi olarak tanımlanabilir (Zhang and Sternberg, 2000).

Eğitim ortamında da, düşünme stilleri öğrenenlerin başarılı olmalarında önemli bir etkiye sahiptir. Dersin ya da konunun özellikleri, etkinlik türleri ve uygulama biçimleri, öğretim ortamının özellikleri farklı düşünme stiline sahip öğrencileri farklı şekillerde etkilemektedir. Öğrencilere düşünme stillerine uygun eğitim ortamları ve ölçme araçları hazırlanarak öğrencilerin yeteneklerini ve edindikleri bilgileri daha rahat gösterebilmeleri sağlanabilir.

Düşünme stillerinin temel özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Sternberg, 1997; Sternberg ve Zhang, 2005):

- Stiller, yeteneklerin kullanımındaki tercihlerdir; kendileri birer yetenek değildir. Bir öğrencinin yaratıcı olması (yetenek) ile yaratıcı olmak istemesi (stil) arasında fark vardır.
- Birbirine uyan stil ve yetenekler, parçalarının toplamından daha büyük bir sinerji yaratır.
- Yaşam tercihleri yalnızca yeteneklere değil stillere de uygun olmalıdır.
- Bireylerin tek bir stili değil, stil profilleri vardır.
- Stiller görev veya durumlara göre değişebilir. Bireyler stillerini yapacakları göreve göre değiştirebilirler, yani her zaman aynı stili kullanmazlar.
- Bireylerin stilleri tercih etme düzeyleri değişebilir. Bazı bireyler bazı stilleri daha çok tercih ederken bazılarının bu stilleri tercih etme düzeyi daha düşüktür. Yalnız çalışmayı tercih eden bir birey için, başkalarıyla birlikte çalışmak durumda kalmak sorun oluşturabilir.
- Bireyler stillerinde gösterebildikleri esneklik açısından birbirinden farklıdır. Bazı insanlar farklı stilleri kullanma konusunda daha rahat iken, bazıları o kadar esnek değildir. Ayrıca esneklik, bir durumun bireyin tercih ettiği stile uygun olmadığında gereklidir. Bir bireyin düşünme stillerini esnek kullanabilmesi, farklı durumlara uyum sağlayabilmesine yardımcı olur.
- Stiller sosyalleşme süreciyle kazanılır. Çevreyle etkileşim sonucu öğrenilir. Özellikle küçük yaşta çocuklar rol modellerini gözlemleyerek onların özelliklerini içselleştirme eğiliminde olurlar.

- Stiller yaşam süresi içerisinde değişebilir, sabit değildir. Yıllar geçtikçe bireyler, içinde buldukları koşullar, kullanabilecekleri kaynaklar ve kendi değişimleri nedeniyle stillerini değiştirebilir.

- Stiller ölçülebilir. Farklı anket formları kullanılarak stiller ölçülebilir.

- Stiller öğretilir ve geliştirilebilir; okul, ev, iş, sosyal yaşam gibi yaşamın farklı alanlarında kullanılabilir. Bireyler, bir stili ne kadar çok kullanırlarsa o kadar rahat kullanır hale gelirler.

- Belirli bir zaman diliminde değerli görülen bir stil, başka bir zaman diliminde değerli görülmeyebilir. Stiller, zamanla farklı şekillere dönüşebilir.

- Bir yerde değerli görülen bir stil, başka bir yerde değerli görülmeyebilir. Bir okulda veya bir işte başarı sağlayan bir stil diğerinde başarılı olmayı sağlamayabilir.

- Stiller, iyi veya kötü değildir; önemli olan uygunluktur. Örneğin, eğitim ortamında öğrenciyle öğretmen ya da öğrenci ile öğrenilecek materyal arasındaki uygunluk önemlidir ya da bir öğretmenin iyi kabul ettiği bir stili diğer öğretmen kötü olarak değerlendirebilir.

- Stillerin uygunluğu yetenek düzeyleriyle karıştırılabilir. Örneğin, bir öğretmen kendi stiline uymayan bir öğrenciyi yeteneksiz olarak değerlendirebilir. Çünkü bireyler kendilerine benzeyen kişilere değer verme eğilimindedirler.

Sternberg düşünme stillerini beş ayrı boyutta incelemektedir. Bu boyutlar işlevler, biçimler, düzeyler, kapsam ve eğilimlerdir.

Düşünme Stillerinin İşlevleri

Düşünme stillerinin yasayapıcı, yürütmeci ve yargılayıcı olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Yasayapıcı işlevi yaratıcılık, formülleştirme, zihinde canlandırma ve planlama; yürütmeci işlevi yerine getirme ve yapma; yargılayıcı işlevi ise, yargılama, değerlendirme ve karşılaştırma ile ilişkilidir (Sternberg, 1997). Her bireyde bu işlevlerden herhangi biri daha baskındır.

1. Yasayapıcı Düşünme Stili

Yasayapıcı bireyler, yapılacak işleri kendi bildikleri gibi yapmaktan hoşlanırlar. Yaratmayı, formülleştirmeyi ve planlamayı severler. Genelde, kendi kurallarını kendileri koyar ve işleri kendi verdikleri kararlar doğrultusunda yaparlar. Yazı yazmak, proje üretmek ya da yeni tasarımlar geliştirmek gibi yaratıcılık gerektiren ve planlamaya dayanan etkinlikleri gerçekleştirmede başarılı olurlar. Yasayapıcı düşünme stili, sahip oldukları düşünme yollarını geliştirmekten hoşlandıkları için; neyi, nasıl yapacakları hakkında karar vermeyi tercih ederler. Bu bireyler, yaratıcı yazar, bilim insanı, sanatçı, heykeltıraş, banka yatırım bölümü personeli, politikacı ve mimar olabilirler (Sternberg, 1990, 22).

Yasayapıcı düşünen bireyler, fikirler üretme yeteneğine sahip olmakla kalmayıp buna isteklidirler. Genellikle, okul ortamlarında bu stil ödüllendirilmez. Çünkü bu stile sahip bir öğrenci, verilen bir görevi öğretmenin kendisinden beklediği şekilde yapmak istemeyebilir (Buluş, 2006). Bununla birlikte, yaratıcı olmayı gerektiren mesleklere yönelik eğitimlerde bile, çoğu zaman yasayapıcı düşünme stiline teşvik edilmediği görülebilir. Örneğin, bir birey kendini verileri, formülleri ve tabloları ezberlemek zorunda olduğu bir fen bilgisi dersinde bulabilir. Oysa bilim insanlarının neredeyse hiçbir zaman bir şey ezberlemeleri gerekmemekte; hatırlayamadıkları bir şey olursa, kitaplarında arayıp bulma ihtimalleri bulunmaktadır. Benzer şekilde, yazarlar da yasayapıcı düşünme stiline gereksinim duyarlar. Ancak, çoğu okulun alt sınıflarında anlamaya, üst sınıflarda ise eleştiriye ve çözümlenmeye

önem verilen edebiyat derslerinde bu stil pek teşvik edilmediği, aksine çoğu zaman engellendiği örnekler görmek mümkündür (Sternberg, 1997).

Bir derste bir çalışma hazırlamak ve sunmak durumunda olan bir öğrenci yasayapıcı düşünme stiline yararlanacaktır. Bu öğrenci için zevkli ve tatmin edici olan, çalışmasını yapmaktan çok ona başlık bulma, onu nasıl yapılandıracağına ve organize edeceğine ilişkin düşünceler oluşturmaktır (Balkıs ve Işıker, 2005). Bu öğrenciler, kendi etkinliklerini açıkça ifade etmeyi, ödevlerini kendi tarzlarında yapmayı isteyen, kitap karıştırmayı, keşfetmeyi, fen projelerini, şiir ve hikaye yazmayı, beste yapmayı ve orijinal sanat eserleri yaratmayı severler. Dil derslerinde, yaratıcı kompozisyonlar yazmak; matematik dersinde, farklı yollardan problemleri çözmek ve tarih dersinde, bir olayın ardından neler olabileceğiyle ilgili fikirler oluşturmak bu öğrencilere yönelik etkinliklerdir (Sternberg ve Zhang, 2005, 247; Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008, 499).

2. Yürütme Düşünme Stili

Yürütme düşünme stilini tercih eden bireyler, kendilerine hazır veya planlanmış olarak verilen problemleri sever ve uygulayan olmaktan hoşlanırlar. Yeni yapılar oluşturmaktan ziyade, varolan yapılardaki boşlukları doldurmayı tercih ederler. Verilen matematik problemlerini çözmek, kuralları problemlere uygulamak, başkalarının düşüncelerine dayanarak konuşma yapmak, ders vermek ve kuralları uygulamak gibi etkinlikleri yürütme bireyler için daha uygundur (Sternberg, 1997). Kısacası, kendisine söyleneni yapmaktan, yönergeleri izlemekten ve kendisine yapı verilmesinden hoşlanır (Sünbül, 2004: 27).

Yürütme bireylere uygun olabilecek bazı meslekler avukatlığın bazı türleri, müteahhlik, askerlik, cerrahlık ve yönetici asistanlığıdır. Bu bireyler uygulamacı oldukları için, kuralları takip eder, işleri yapmak için bilinen yolları denerler ve daha önce incelenmiş problemleri tercih ederler (Sternberg, 1990, 22). Yürütme öğrenciler, yazacakları kompozisyonun konu başlığının verilmesini tercih ederler. Bu öğrenciler, test türü sınavlara yönelirler ve yüksek düzeyde bağımsız çalışma gerektiren derslerden kaçınırlar (Balkıs ve Işıker, 2005). Yürütme bir öğrenci, çalışacağı konuyla ilgili yapı/kalıp, işlem ve kuralların verildiği ve çalışma aşamalarında yol gösteren görev, proje ve durumları tercih eder. Ne yapacağını kendisine anlatılmasını ister ve bunu en iyi şekilde yerine getirir (Sternberg ve Zhang, 2005, 247). Coğrafya dersinde, ülkelerin başkentlerini ezberlemek; matematik dersinde, sayılarla ilgili kuralları öğrenmek ve fen bilgisi dersinde kaya türlerini öğrenmek bu öğrencilere yönelik etkinliklerdir (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 499).

Yürütme stile hem okulda hem de iş hayatında değer verilir; çünkü bu bireyler kendilerine söyleneni severek yaparlar. Yönerge ve emirlere uyarlar ve kendilerini sistemin değerlendireceği şekilde; yani söylenenleri ne kadar iyi yaptıkları açısından değerlendirirler. Dolayısıyla, bu stile sahip bir öğrenci büyük olasılıkla okulda başarılı olurken; yasayapıcı stile sahip üstün yetenekli bir öğrenci muhtemelen uyum sağlayamayan hatta isyankar olarak görülebilir (Sternberg, 1997).

3. Yargılayıcı Düşünme Stili

Yargılayıcı düşünme stilini tercih eden bireyler, nesne, olay ve düşünceleri çözümleyebildikleri ve değerlendirebildikleri problemleri severler. Eleştiri yazmak, görüş bildirmek, insanları ve çalışmalarını yargılamak ve programları değerlendirmekten hoşlanırlar. Tercih

ettikleri meslek türlerinden bazıları; yargıçlık, eleştirmenlik, program değerlendirmeciliği, danışmanlık, kayıt memurluğu ve sistem analistliğidir (Sternberg, 1990, 22).

Okullar çoğu zaman yargılayıcı düşünme stilini ödüllendirmezler. Örneğin, bir tarihçi büyük ölçüde yargılayıcı olmalıdır; çünkü bu iş tarihi olayların çözümlenmesini kapsar. Buna rağmen, birçok öğrenci bu işin genelde yürütme olmayı gerektirdiği ve olayların tarihini hatırlamaya dayandığı fikrine kapılabilir. Bu nedenle, fen alanında olduğu gibi sahip oldukları düşünme stilleri o mesleğin eğitimine değil, mesleğin kendisine uygun olan en yetenekli öğrencilerden bazıları başka bir alana yönelmeye karar verebilirler (Sternberg, 1997). Bu stil, kuralları ve yönergelerin uygulama süreçlerini değerlendirmekten, nesnelere, olay ve olguları yargulamaktan hoşlanan ve var olan durumları ve düşünceleri değerlendirmeyi ve çözümlenmeyi tercih eden bireylerde görülür. Yargılayıcı öğrenciler, analitik makaleleri, örneğin iki bakış açısını karşılaştıracakları ya da bir bakış açısını değerlendirecekleri çalışmalarını tercih ederler (Balkıs ve Işıker, 2005). Sosyal bilgiler dersinde, ülkelerin demokrasi anlayışlarını inceleyip değerlendirmek, biyoloji dersinde, dinazor soyunun tükenmesi ilgili bir teoriyi değerlendirmek, edebiyat dersinde bir romandaki iki karakteri karşılaştırmak bu öğrencilere yönelik etkinliklerdir (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 500; Sternberg ve Zhang, 2005, 247).

Düşünme Stillerinin Biçimleri

Düşünme stillerinin biçimleri, yönetim biçimleri örnek alınarak hazırlanmıştır. Bunlar tekerkçi, aşamacı, çokerkçi ve anarşik düşünme stilleridir. Bu biçimler işlerin yapılma sırası ya da önceliği konusunda yapılan tercihleri belirleyen stillerdir.

1. Tekerkçi Düşünme Stili

Tekerkçi düşünme stilini tercih eden bireyler, azimli ve gayretlidirler. Hiçbir şeyin sorunu çözmesine engel olmasına izin vermek istemezler; bu nedenle, bir şeyi akıllarına koymuşlarsa onu yapıp bitirirler. Bu bireyler, belli bir zaman diliminde tek bir şey üzerine tam olarak odaklanılan işlere katılmaktan zevk alırlar ve amaç tek olduğunda, daha iyi performans gösterirler. Bu bireyler, problem durumlarına ya ilgisiz kalırlar ya da onları kendilerinden uzak tutma davranışı gösterirler (Sternberg, 1990, 24).

Tekerkçi öğrenciler, çoğunlukla okulda sorun yaşarlar. Çünkü bir işi bir anda yapmayı, neredeyse bütün enerjisini bir işe adanmayı severler (Sünbül, 2004: 27). Okulda genellikle yapmaları gereken şeyden başka bir şeyi yapmak isterler, dikkatlerini öğretmene vermeleri gerekirken akıllarındaki şeyi düşünürler. Böyle bir öğrenci, dikkatini dağıtan detayların, bitirmesi gereken çalışmasına engel olmasına izin vermeyecektir. Eğer tekerkçi bir birey, bir şeyin tercih ettiği konuyla ilgisini göremezse, onu sıkıcı bulabilir. Bu nedenle, tekerkçi bir öğrencinin ilgisini çekmek için, yapılacak etkinliklerin onun meşgul olduğu ve odaklandığı alanla ilişkilendirilmesi gerekir. Eğitimde, öğretmenler, öğrencilerin ne konuda tekerkçi olduklarını fark ettiklerinde, onlara daha iyi ulaşabilirler (Sternberg, 1997). Örneğin, bilgisayarla ilgilenmeyi seven bir öğrenciye bilgisayar kullanmasını sağlayacak görevler verilebilir (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 500).

Bu öğrenciler, bir anda sadece bir şeye tam olarak odaklanmayı ve tamamen bitene kadar sadece onunla ilgilenmeyi gerektiren görev, proje ve durumları tercih ederler. Uzun bir zaman sadece internette sörf yapan, diğerler derslere de zaman ayırmadan sadece matematik dersine çalışan ya da kendini tenise adayıp saatlerce tenis oynayan birey tekerkçidir. Tekerkçi bir öğretmen de, bir görevi yerine getirirken hep aynı yolu tercih eden ve diğer yolları sevmeyen biri olabilir (Sternberg ve Zhang, 2005, 247).

2. Aşamacı Düşünme Stili

Aşamacı düşünme stilini tercih eden bireyler, problemleri çözmede ve karar vermede sistemli ve düzenlidirler. Tüm hedeflerde eşit derecede başarılı olunamayacağını ve bazı hedeflere ulaşmanın daha önemli olduğunu farkında oldukları için önceliklerini belirlerler (Sternberg, 1990, 24). Aşamacı öğrenciler, amaçlarını gerçekleştirmek için bir hiyerarşi oluşturmalarına izin veren durum, proje ve görevleri tercih eden (Sternberg ve Zhang, 2005), bir anda birçok iş yapmayı seven; her biri için zaman ve enerjilerini harcayan öğrencilerdir (Park, Park ve Choe, 2005). Birçok işi hemen yapmayı, her birini ne zaman yapacağını, hangisine öncelik vereceğini ayarlamayı severler (Sünbül, 2004: 27).

Aşamacı öğrenciler, okullarda daha avantajlı durumdadırlar. Çünkü okulda çok sayıda derse girerler ve zamanları ve harcayacakları çaba için öncelikler belirlemek zorundadırlar. Çoğunlukla verilen süreye göre oldukça uzun sınavlara girerler. Bu durumda aşamacı öğrenciler, verilen süre içerisinde sınavın olabildiğince büyük bir bölümünü bitirmek için bir öncelik sistemi oluşturdukları için avantajlı duruma gelirler. Öğretmenlerin tercih ettikleri gibi, aşamacı tarzda yazmaya, önemli ve önemsiz noktaları birbirinden ayırt edecek şekilde okumaya yatkındırlar (Sternberg, 1997). Aşamacı öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan bir faktör de, kendilerinden beklenenlerin farkında olmaları ve öncelik sırası belirleyebilmeleridir. Örneğin, bu öğrenciler ödev ve projeleri yaparken teslim etme tarihlerini dikkate alarak yapar, bir sınavda daha fazla puan getirecek bölümü daha önce tamamlar ve sınavına çalışırken kendilerine sorulacak bölümü tahmin ederek o bölüme daha çok çalışırlar (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 500). Aşamacı bir öğretmen, dikkatli bir şekilde öncelikler belirleyerek bu önceliklere göre dersi yönlendirir (Sternberg ve Zhang, 2005, 248).

3. Çokerkçi Düşünme Stili

Çokerkçi düşünme stili, hepsi aynı derecede önemli olan birçok amaca yönelmeyi ifade eder. Aynı düzeyde önceliğe sahip amaçlar, çokerkçi düşünme stilini tercih eden bireyleri, konuları bitirmekten alıkoyar; çünkü ilk önce neyi yapmaları gerektiğine veya tamamlamak zorunda oldukları işlerden her birine ne kadar zaman ayıracıklarına karar veremez, çelişki ve gerilim yaşarlar. Çokerkçi bir öğrenci, her biri eşit ağırlıkta olan birçok test içeren bir sınavda başarılı olacaktır. Fakat farklı önem derecelerine sahip bir sınavda hangi sorulara daha fazla zaman ayırmaları gerektiğini belirleyemedikleri ve hepsine eşit zaman ayırdıkları için başarısız olurlar. Verilen ödevlerin teslim etme tarihlerine dikkat etmeden rastgele yaparlar ve bazı ödevleri zamanından önce bitirirken bazılarını teslim etme tarihinde tamamlayamamış olurlar. Öncelik belirleyemedikleri için, kişisel hayatlarıyla okul hayatları arasında kalırlar, çünkü arkadaşlarıyla çok vakit geçirdikleri için derslere ve okula ayak uyduramazlar. Çokerkçi bir öğretmen, ders süresini kolayca ayarlayamaz ve en önemli konuya en çok zamanı ayırmada sorun yaşar (Sternberg ve Zhang, 2005, 248).

Öncelik sırası belirlemek çokerkçi bireylerin doğasında olmadığı için, bu konuda onları yönlendirmek gerekebilir. Her işi bitirmek için yeterli zaman ve kaynağın bulunduğu durumlarda, bu bireyler aşamacı bireylerden ayırt edilemezler. Fakat bir kaynak ve zaman dağıtımının bireylere bırakıldığı durumlarda, çokerkçi bireylere doğrudan rehberlik edilmesi veya başka şekillerde yardım sağlanması, onların daha başarılı ve verimli olmalarını sağlayacaktır (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 500).

4. Anarşik Düşünme Stili

Anarşik düşünme stilini tercih eden bireyler, zorlayıcı ve çok çeşitli hedeflere yönelirler. Hem sistemsiz hem de sistem karşıtı olmaya eğilim gösterirler (Sternberg, 1990, 25). Neyi, nerede, ne zaman ve nasıl çalışacağına dair esneklik sağlayan işlerden hoşlanırlar (Zhang, 2005). Problemleri rastgele bir yaklaşımla ele almayı seven bu bireyler; sistemlerden, yönlendirmelerden ve sınırlamalardan hoşlanmazlar (Park, Park ve Choe, 2005). Bu bireyler için; kuralların, yönergelerin ve bunları uygulama süreçlerinin hiç bir değeri ve anlamı yoktur. Anarşik öğrenciler, konular ve durumlar yapılandırılmamış olduğunda, izlenecek belirgin yönergeler olmadığında ya da karşılaşılan problemler içgörüyle çözülebilecek türden olduğunda daha başarılı olurlar. Bu açıdan, genellikle sınıflanması veya ayırt edilmesi güç olan amaçlarla uğraşmaktan zevk alırlar ve problem çözmede gelişigüzel bir yaklaşım kullanma, kuralları ve formatları dikkate almama ve otoriteye direnç gösterme eğilimindedirler (Balkıs ve Işiker, 2005).

Anarşik bireyler, okul ve iş dünyasına, özellikle de fazla sıkı bir ortamsa, uyum sağlamakta zorlanırlar fakat yaratıcı katkılarda bulunma potansiyelleri yüksektir. Okullarda anarşik düşünen öğrenciler, antisosyal davranışlar gösterebilirler. Uyum sağlayamazlar ve bu nedenle, fiziksel veya psikolojik olarak derslerden ve okuldan koparlar (Sternberg, 1997). Anarşik düşünen bireyler, biraz oradan biraz buradan bir şeyler kaptıkları için genellikle çeşitli bilgi ve düşünceleri yaratıcı bir şekilde bir araya getirebilirler. Dikkate aldıkları konuların kapsamı çok geniştir; bu yüzden, sorunlara başkalarının gözünden kaçan çözümler bulabilirler. Öğretmen ve velilerin yapması gereken, bu öğrencilerin yaratıcılık potansiyelini kullanabilmesi için gerekli düzen ve sistemi kazanmalarını sağlamaktır. Bu sayede, öğrenciler başkalarının başarısız olabileceği alanlarda başarı kazanabilir (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 500).

Bu öğrenciler, görev ve ödevlerine dikkat etmez, çok nadir vaktinde bitirir, sınavlara sistemli bir şekilde çalışamaz, yaratıcıdır fakat konuyu öğrenemezler. Anarşik bir öğretmen, öğretme şeklinde düzensiz ve sistemsiz olmasına rağmen yaratıcıdır ve öğrencilerinde yaratıcılığı teşvik eder (Sternberg ve Zhang, 2005, 248).

Düşünme Stilllerinin Düzeyleri

Düşünme stillerinin düzeyleri, tıpkı ülkelerin yönetimlerinde kullanılmakta olan bakış açılarının düzeyleri gibi bütünsel ve ayrıntısal olmak üzere ikiye ayrılır.

1. Bütünsel Düşünme Stili

Bütünsel düşünme stilini tercih eden bireyler, geniş ve soyut konularla uğraşmaktan keyif alırlar. Ayrıntılara odaklanmak yerine bütüne odaklanmayı tercih ederler. Daha çok görevin bütünüyle ilgilenirler ve çoğunlukla bazı detayları kaçırlar. Örneğin, bütünsel bir öğrenci, yazacağı kompozisyonda genel hatları ve temel fikirleri kolaylıkla oluşturabilirken, bu fikirleri destekleyecek örnekleri bulmakta zorlanabilir (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 501). Benzer şekilde, bir metin okurken ana fikirleri kolaylıkla anlarken detayları atarlar. Müzikte, bir parçayı genel olarak iyi çalar ve yorumlarlar ancak bazı ses hataları yaparlar (Sternberg ve Zhang, 2005, 249).

Bütünsel öğrenciler, genel değerlendirmeleri ölçen bir sınavda, detayları sorgulayan bir sınava göre daha başarılı olurlar. Çünkü ayrıntıları dikkate almayı gerektiren görevler onlar için uygun değildir (Sternberg, 1997). Bütünsel bir öğretmen, konuları genel olarak anlatır ve detaylardan ziyade büyük resme önem verir (Sternberg ve Zhang, 2005, 249).

2. Ayrıntısal Düşünme Stili

Ayrıntısal düşünme stilini tercih eden bireyler, ayrıntılarla ve somut konularla ilgilenmekten hoşlanırlar. Küçük ayrıntılarla vakit kaybettiklerinden çoğunlukla bütünü gözden kaçırlar (Sternberg ve Zhang, 2005). Örneğin, bu öğrenciler bir sınava hazırlanırken ayrıntılara çok fazla önem verdikleri için, çalıştıkları konuların birbirleriyle ilişkilerini anlamakta zorlanırlar. Çalışırken çok fazla bilgi içeren çalışma kağıtları hazırlarlar ama genel bir fikir sahibi olamazlar. Bir kompozisyon yazarken, kullanacağı ayrıntılara odaklanarak kompozisyonlarının gerektirdiği genel kuralları gözden kaçırabilirler (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 501). Konuşurken detaylara çok önem verirler ama konuyla ilgili genel bir çerçeve çizemezler. Ayrıntısal bir öğretmen, ders anlatırken detaylara çok yer verir (Sternberg ve Zhang, 2005, 248).

Bunun yanında, ayrıntılı çalışmayı gerektiren somut problemlerle uğraşmayı tercih ettikleri için daha yararcıdırlar ve detay içeren problemler üzerinde çalışmayı severler (Fer, 2005a). Parçayla uğraşıp bütünü görememeleri ve önemli ile önemsizi ayırt edememeleri zaman kaybetmelerine neden olur. Ama her ekibin en azından birkaç ayrıntısal bireye ihtiyacı vardır (Sternberg, 1997).

Birçok bireyin ya bütünsel ya da ayrıntısal düzeyde çalışmayı tercih etmesine rağmen, problem çözümede başarılı olmanın yolu, düzeyler arasında gezebilmektir. Belirli bir düzeyde çalışmaktan hoşlanan birinin, diğer düzeyde çalışmaktan hoşlanan biriyle eşleşmesi birlikte daha başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. İki bütünsel birey, fikir üretmede başarılı olabilirler ama bu fikirlerin bir araya getirilmesi ve uygulanması konusunda ayrıntılarla ilgilenecek birine gereksinim duyacaklardır. Ayrıntısal stile sahip iki birey, konuların kapsamını daraltıp sınırlamak konusunda birbirlerine yardım edebilirler ama öncelikle ele alınması gereken bütünsel konuları belirleyecek birine ihtiyaç duyacaklardır (Sternberg, 1997).

Düşünme Stillерinin Kapsamı

Düşünme stillerinin kapsamı, bireyin kendisiyle ya da çevresiyle ilgilenme tercihini açıklayan ve içedönük ile dışadönük olmak üzere iki boyutta incelenmektedir.

1. İçedönük Düşünme Stili

İçedönük düşünme stilini tercih eden bireyler, içsel olaylarla ilgilenirler. İçine kapanık, görev odaklı, mesafelidirler. Bağımsız, kendine yeten, iletişimden kaçınan bireyler, içedönük stili tercih ederler (Fer, 2005a). İçedönük bireyler, yalnız çalışmayı, nesne, olay ve düşüncelerle bireysel olarak ilgilenmeyi isterler. Temelde tercihleri, diğerlerinden bağımsız olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektir. Bu öğrenciler, çalışmalarını işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile değil, kendi başlarına tamamlamaktan hoşlanırlar. Genellikle konu merkezli, soğuk, ilgisiz ve daha az sosyaldirler (Sternberg, 1997).

Bu öğrenciler, sınavlara yalnız çalışmayı severler, bazıları öğrenci toplantılarına (eğlence, etkinlik gibi) katılmayı reddederler çünkü başkalarıyla iletişim kurarken rahatsız olurlar. Bazılarıyla başkalarıyla iletişim kurmaya isteksiz oldukları için, toplum içinde konuşmaktan çekinirler. İçedönük bir öğretmen, takım halinde öğretimden kaçınır ve tek başına öğretimi tercih eder (Sternberg ve Zhang, 2005, 249).

Eğitimde “neyin daha iyi olduğu” ile ilgili soruların çoğu stiller ile öğrenme deneyimi arasındaki etkileşim ilişkisindeki yanlış anlaşılmalardan kaynaklanmaktadır. Örneğin, son

yıllarda öğrencilerin öğrenmek için gruplar halinde çalışmalarını sağlayan “işbirliğine dayalı öğrenme” oldukça yaygındır. Çünkü öğrencilerin küçük çalışma grupları içinde tek başlarına öğreneceklerinden daha iyi öğrenecekleri düşünülmektedir. Zihinsel Özyönetim Kuramı açısından ise, öğrencilerin bireysel olarak mı, gruplar halinde mi daha iyi öğrendikleri sorusunun tek bir doğru cevabı yoktur. Dışadönük öğrenciler, grup halinde çalışmayı tercih edecek ve başkalarıyla birlikte daha iyi öğreneceklerdir. Diğer yandan, içedönük öğrenciler yalnız çalışmayı tercih edecek ve grup ortamında tedirgin olacaklardır. Ancak, bu durum içedönük öğrenciler hiçbir zaman grup çalışmalarına katılmamalı veya dışadönük öğrenciler hiçbir zaman yalnız çalışmamalı anlamına gelmemektedir. Her birey farklı durumlarda çalışmayı öğrenmeli ve gereken esnekliği geliştirmelidir. Bu nedenle, öğrenciler gibi öğretmenlerin de, öğretme-öğrenme sürecine yaklaşımlarında esnek olmaları gerekir. Öğrencilere hem bireysel ortamlar hem de grup ortamları sunularak, öğrencilerin bazen rahat etmeleri, bazen de zorlanmaları sağlanabilir. Hep aynı çalışma ortamını sunmak, bazı öğrencilere avantaj sağlarken, diğerleri için ceza olabilir (Sternberg, 1997).

2. Dışadönük Düşünme Stili

Dışadönük düşünme stilini tercih eden bireyler, cana yakın ve sosyaldirler. İlgileri genelde insan ilişkilerine yöneliktir. Sosyal konulara daha duyarlı ve sosyal problemlerin daha farkındadırlar. Bu öğrenciler, arkadaşlarıyla çalışmayı yalnız çalışmaya tercih ederler ve genel olarak yalnız olmaktan değil, birileriyle vakit geçirmekten hoşlanırlar (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 500).

Bu açıdan, işbirlikli öğretim metotları bu öğrenciler için oldukça etkilidir ve dışadönük öğrenciler bu etkinliklere zevkle katılırlar (Balkıs ve Işıker, 2005). Çünkü kendi kendine vakit geçirmekten nefret eder ve daima başkalarıyla birlikte olmak isterler. Başkalarıyla çalıştığında yalnız çalışmasına göre daha başarılı olurlar. Yalnız olduğu zaman çalışmak istemeyebilir. Dışadönük bir öğretmen, diğer öğretmen arkadaşlarıyla birlikte çalışmasını sağlayacak işbirlikçi çalışmalardan hoşlanır. (Sternberg ve Zhang, 2005, 249).

Birçok birey, ne tam olarak içedönük ne de tam olarak dışadönük değildir; göreve ve duruma göre bu iki stilden birini tercih ederler. Hem eğitimde hem de iş hayatında, kendilerine uygun olmayan bir stilde çalışmaya zorlanan bireyler gerçek yeteneklerini gösteremezler (Sternberg, 1997).

Düşünme Stillerinin Eğilimleri

Düşünme stillerinin eğilimleri, yenilikçi ve tutucu düşünme stillerinden oluşur.

1. Yenilikçi Düşünme Stili

Yenilikçi düşünme stilini tercih eden bireyler, mevcut kural ve prosedürlerin ötesine geçmekten hoşlanırlar. Belirsizlik peşinde koşarlar ya da belirsizlikten rahatsız olmazlar. Özel hayatlarında ve iş yerlerinde bir miktar yabancı unsur bulunmasını tercih ederler (Sternberg, 1990, 28). İşleri yeni yöntemlerle yapmayı, geleneklere meydan okumayı seven (Sümbül, 2004: 27), hayalci kişilerdir (Fer, 2005a).

Değişimin olmadığı ya da çok yavaş olduğu durum ve işlerden sıkılırlar. Bu nedenle, yapacakları işleri yeni yollarla yapmayı tercih ederler (Park, Park ve Choe, 2005) ve bazen doğru olmasa bile sadece değişiklik olsun diye farklı şeyler yaparlar (Sternberg ve Zhang, 2005, 249). Örneğin, yenilikçi bir öğrenci bir fizik problemini bilinen yolların dışında alterna-

tif oluşturarak çözebilir ya da edebiyat dersinde hem içerik hem de biçim olarak garip olarak algılanan şiirler yazabilir (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 501). Bu öğrenciler, yeni ve zorlayıcı görevleri severler ve net olmayan durumlarda başarılı olurlar. Her ne olursa olsun geleneksel yollarla bir şey yapmaktan sıkılırlar, Yenilikçi bir öğretmen, yeni öğretim tekniklerini uygulamaktan hoşlanır (Sternberg ve Zhang, 2005, 249).

2. Tutucu Düşünme Stili

Tutucu düşünme stilini tercih eden bireyler, mevcut kural ve prosedürlere uymayı, değişimi asgari düzeye indirmeyi, belirsizlikten mümkün olduğunca kaçınmayı severler. Belirsiz ortam ve görevler onlar için uygun değildir; bu nedenle, yaşamlarında tanıdık unsurları tercih ederler (Sternberg, 1990, 28). İşleri denenmiş ve doğruluğu test edilmiş yöntemlerle yapmayı ve gelenekleri izlemeyi severler (Sünbül, 2004).

Bir proje yapması beklenen tutucu bir öğrenci, öğrenmene bu görevi nasıl yapacağını yollarını ve nasıl bir sonuç beklediğini sorabilir ya da bir resim dersinde kendisinden yeni bir yöntemle orijinal bir eser yapması istenen tutucu bir öğrenci bu durumdan rahatsız olabilir (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 501). Öğretmene sürekli ne yapması gerektiğini soran bir öğrenci, ödevleri yaparken diğer öğrencilerden nasıl yaptıklarını öğrenen bir öğrenci tutucudur. Tutucu bir öğretmen, geleneksel yöntemlerle öğretmeyi tercih eder ve yeni yöntemleri kullanmaktan kaçınır (Sternberg ve Zhang, 2005, 249).

Düşünme stilleri ve temel özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: Düşünme Stilleri ve Temel Özellikleri

Boyut	Alt Boyut	Temel Özellikleri
İşlevler	Yasayapıcı	Yenilikçi, yaratıcı, fikir üreten. Kendi kurallarını oluşturmaktan hoşlanan. Önceden yapılandırılmamış problemleri tercih eden.
	Yürütmeçi	Uyumlu, düzenli, verilen talimatları izleyen. Hazır ve planlanmış olarak verilen problemleri tercih eden.
	Yargılayıcı	Yargılayan, değerlendiren, görüş belirten. Çözümleme ve eleştiri yapabileceği problemleri tercih eden.
Biçimler	Tekerkerçi	Aynı anda tek amaca ve işe odaklanan. İlgisini çeken konularla motive olan. Aklına koyduklarını yapan, azimli ve gayretli.
	Aşamacı	Çok işi aynı anda, öncelik belirleyerek yapan. Problem çözme ve karar vermede sistemli ve düzenli. Zaman ve kaynakları dengeli kullanmada başarılı.
	Çokerkerçi	Çok işi aynı anda, öncelikleri belirleyemeden yapan. Zaman ve kaynakları dengeli kullanmada güçlük çeken.
	Anarşik	İşlere rastgele yaklaşan, sistemlerden kaçınan. Antisosyal davranış gösterme riski olan. Uyum sağlayamayan ama bazen yaratıcı.
	Bütünsel	Soyut düşüncelerle, genel çerçeveye uğraşan. Ayrıntıları görmezden gelen.

Düzeyler	Ayrıntısız	Somut düşüncelerle, ayrıntılarla uğraşan. Bazen bütünü gözden kaçıran.
Kapsam	İçedönük	Bağımsız, kendine yeten, iletişimden kaçınan. İçine kapanık, görev odaklı, yalnız çalışmayı seven. Bazen mesafeli ve sosyal açıdan daha duyarsız.
	Dışadönük	Başkalarıyla çalışan, sosyal olan, bağımlı olan. İnsana odaklı, cana yakın, sosyal açıdan daha duyarlı.
Eğilimler	Yenilikçi	Yenilikçi, geleneğe karşı çıkan, hayalci. Bir miktar belirsizlik içeren durumları seven. Heyecan peşinde koşan, çabuk sıkılan.
	Tutucu	Geleneksel, denenmiş tercih eden, gerçekçi. Belirsizlik içeren durumlardan kaçınan. Planlı ve önceden kestirilebilir ortamları seven.

Kaynak: Sternberg, 1997 ve Fer, 2005b.

Okulda Düşünme Stilleri

Öğretmenler, çocuk, genç ya da yetişkin hangi seviyede eğitim verirlerse versinler, öğretimin daha etkili olması için öğrencilerin düşünme stillerine göre öğretimi farklılaştırmalıdır. Buradaki temel ilke, öğrencilerin öğretimden en üst düzeyde faydalanmalarınıdır. Her zaman her stile uygun farklılaştırma yapılmayabilir; çünkü öğrenciler hayatta hiçbir şeyin her zaman tercih ettikleri şekilde karşılımlarına çıkmayacağını öğrenmelidirler. Fakat bazı uygulamaların öğrencilerin düşünme stilleriyle uyumlu olması gerekir. Bu açıdan, esneklik hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından önemlidir. Öğretmenler, eğer öğrencilerinin gerçekten neyi yapabileceklerini göstermelerini istiyorlarsa, öğretim ve değerlendirmenin onların düşünme stilleri ile uyumlu olması gerektiğinin farkına varmalıdırlar (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008: 504).

Eğer bir öğretmen bir öğrenciye ulaşmak ve onunla tam anlamıyla etkileşime girmek istiyorsa, farklı düşünme stillerine göre öğretimde esneklik yapmak zorundadır. Çeşitli öğretim yöntemleri ve bunlarla uyumlu stiller Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Düşünme Stilleri ve Öğretim Yöntemleri

Öğretim Yöntemleri	En Uygun Düşünme Stil(ler)i
Düz anlatım	Yürütmeci/Aşamacı
Düşünmeye yönelik soruları cevaplama	Yargılayıcı/Yasayapıcı
İşbirlikçi öğrenme	Dışadönük
Verilenlere göre problem çözme	Yürütmeci
Proje	Yasayapıcı/Yargılayıcı/Bütünsel
Küçük grup- Bilgi gerektiren soruları cevaplama	İçedönük/Yürütmeci
Küçük grup tartışması	İçedönük/Yargılayıcı
Okuma	İçedönük/Aşamacı
Detayları bulmak için okuma	Ayrıntısız/Yürütmeci
Ana fikri bulmak için okuma	Bütünsel/Yürütmeci
Değerlendirme yapmak için okuma	Yargılayıcı
Bilgileri ezberleme	Yürütmeci/Ayrıntısız/ Tutucu

Kaynak: Sternberg ve Zhang, 2005.

Öğretim yöntemlerinin yanı sıra, farklı değerlendirme yöntemleri farklı düşünme stillerine sahip öğrencilere yöneliktir. Örneğin, çoktan seçmeli testler yürütmeci ve ayrıntısal öğrencilere, projeler yasayapıcı, yargılayıcı ve bütünsel öğrencilere yöneliktir. Uygulanan değerlendirme yöntemi kadar yöntemin değerlendirilme şekli de önemlidir. Açık uçlu sorular içeren bir sınav hatırlamaya yönelik değerlendirilirse, yürütmeci öğrenciler; analize yönelik değerlendirilirse, yargılayıcı öğrenciler; yaratıcılığa yönelik değerlendirilirse, yasayapıcı öğrenciler için uygun yöntem haline gelirler. Tek başına rapor değil onun değerlendirilme şekli hangi stile faydalı olacağını belirler (Sternberg ve Zhang, 2005, 251). Tablo 3, farklı değerlendirme yöntemleri ve gerektirdiği becerilerle uyumlu düşünme stillerini yansıtmaktadır.

Tablo 3. Düşünme Stilleri ve Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme Yöntemleri	Temel Beceriler	En Uygun Düşünme Stil(ler)i
Kısa cevaplı/ Çoktan Seçmeli Sınavlar	Hatırlama	Yürütmeci/Ayrıntısal
	Analiz	Yargılayıcı/ Ayrıntısal
	Zamanı kullanma Bireysel çalışma	Aşamacı İçedönük
Açık Uçlu Sorular İçeren Sınavlar	Hatırlama	Yürütmeci/Ayrıntısal
	Makro analiz	Yargılayıcı/Bütünsel
	Mikro analiz	Yargılayıcı/Ayrıntısal
	Yaratıcılık	Yasayapıcı
	Örgütlenme/Bilgileri düzenleme	Aşamacı Aşamacı
	Zamanı kullanma	Tutucu
	Öğretmenin bakış açısına uyum Bireysel çalışma	İçedönük
Projeler/ Portfolyolar	Analiz	Yargılayıcı
	Yaratıcılık	Yasayapıcı
	Takım Çalışması	Dışadönük
	Bireysel çalışma	İçedönük
	Örgütlenme/ Bilgileri düzenleme	Aşamacı Tekerkçi
	Kendini göreve adama	
Sözlü Sınavlar	Sosyal rahatlık	Dışadönük
	Önemli bilgileri ifade etme	Aşamacı
	Belirli bir kalıba uyma	Tutucu

Kaynak: Sternberg ve Zhang, 2005; Sternberg 1997.

Tablo 4 öğretim ve değerlendirmede kullanılan farklı komutların öğrencilerin farklı stilleri kullanmalarına nasıl yol gösterdiğini açıklamaktadır. Öğretmenler farklı komutları kullanarak tüm öğrencilere başarılı olma fırsatını sunabilirler.

Tablo 4. Düşünme Stilleri ve Öğretim/Değerlendirme Komutları

Yasayapıcı	Yürütmeçi	Yargılayıcı
... oluşturunuz.	Kim dedi?	... benzerlik ve farklılıkları belirtiniz.
... bulunuz.	Kim?	... analiz ediniz.
Siz olsaydınız,...	Ne zaman?	... değerlendiriniz.
... hayal ediniz.	Ne?	Kendi kelimelerinizle... açıklayınız.
... tasarlayınız.	Nasıl?	Neden... yaptı?
... nasıl olurdu? özetleyiniz.	Sonuçları nelerdir?
Farz edelim ki,... tekrarlayınız.	Neden oldu?
... en iyi şekli nedir? tanımlayınız.	... eleştiriniz.

Kaynak: Sternberg ve Zhang, 2005; Sternberg 1997.

Düşünme stilleri genellikle yeteneklerle karıştırılmaktadır. Bunun sonucunda bazı öğrenciler başarısız olarak değerlendirilirler. Ancak bu durumun asıl sebebi, öğrencilerin yeteneksiz olmaları değil stillerinin değerlendirmecilerin stilleriyle uyumlu olmamasıdır. Özellikle öğretimde, öğrencilerinin daha başarılı olmasını isteyen bir öğretmen, onların düşünme stillerini dikkate alması gerekir. Günümüz eğitim sisteminde, çoktan seçmeli testlerin aşırı kullanılması, yürütmeçi öğrencilere avantaj sağlamaktadır. Proje ve portfolyo gibi değişik değerlendirme yöntemlerinin kullanımı farklı düşünme stillerine sahip öğrencilerin öğretimden faydalanmasını ve daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. İdeal olan, eğitimcilerin öğretim ve değerlendirmede farklı stilleri dikkate almalıdırlar. Öğretim ve değerlendirme, her öğrencinin güçlü yönlerini ortaya çıkarmalarına ve güçsüz yanlarını değiştirmelerine ya da geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir (Sternberg ve Zhang, 2005).

Kaynakça

- Balkıs, M., & Işiker, G. B. (2005). Relationship between thinking styles and personality types. *An International Journal of Social Behavior and Personality*, 33 (3), 283-294.
- Buluş, M. (2006). Assessment of thinking styles inventory, academic achievement and student teachers' characteristics. *Education and Science*, 31 (139), 35-48.
- Cilliers, C. D., & Sternberg, R. J. (2001). Thinking styles: Implications for optimizing learning and teaching in university education. *South African Journal of Higher Education*, 15(1), 13-24.
- Fer, S. (2005b). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 433-461.
- Fer, S. (28-30 Eylül 2005a). Aday öğretmenlerin düşünme stilleri nedir? XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Ford, N. (1995). Levels and types of mediation in instructional systems: An individual differences approach. *International Journal of Human-Computer Studies*, 43 (2), 241-259.
- Ford, N., & Chen, S. Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, 32 (1), 5-22.
- 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 (2/3), 87-97.
- Riding, R. J., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. London: D. Fulton Publishers.
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. In R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning style* (pp.3-19). New York: Plenum Press.
- Sternberg, R. J. (1990). Intellectual styles: Theory and classroom implications. In B. Z. Presseisen et al. *Learning and thinking styles: Classroom interaction* (pp.18-42). Washington DC: National Education Association of the United States Research for Better Schools.

- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in school. *European Journal of High Ability*, 6 (2), 1-18.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). "Are Cognitive Styles Still in Style?" *American Psychologist*, 52 (7), 700-712.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44 (3), 245-253.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Zhang, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (6), 486-506.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16 (2), 122-131.
- Sümbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29 (132), 25-42.
- Zhang, L. F. (2005). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance students' achievement? *Personality and Individual Differences*, 38, 1135-1147.
- Zhang, L. F. (2005). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance students' achievement? *Personality and Individual Differences*, 38 (5), 1135-1147.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R.J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134 (5), 469-489.