

ÖĞRENCİ HEMŞİRELERİN DÜŞÜNME STİLLERİNİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ¹

Fatma ORGUN¹, Hale SEZER¹

¹Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi

Özet: Eğitimin amacı, sadece bilginin kazandırılmasından çok yaratıcı ve problem çözme için üst düzeyde düşünme stratejilerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesini kapsamalıdır. Hızlı teknolojik gelişmeler ve artan hemşirelik araştırmaları, hemşireleri “bilgili olmaya” ve “eleştirel-bilimsel düşünme” becerilerini geliştirmeye yöneltmektedir. Bu becerilerin mesleki eğitim süreci içerisinde geliştirilmesi, dolayısı ile etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin düşünme stillerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğrencilerin düşünme stillerine uygun olarak gerçekleştirilen öğretimin daha kolay ve kalıcı öğrenmeye zemin hazırladığı, ayrıca bireyin düşünme stili eğitim ve çalışma ortamında o konunun-işin gerektirdiği düşünme stili ise, bireyin başarılı olma olasılığının daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Araştırma, öğrenci hemşirelerin düşünme stillerini belirleyerek, hemşirelik eğitimindeki gelişmelere katkı sağlamak ve öğrenci hemşirelerin düşünme stillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Bu çalışmanın kapsamına 2010-2011 öğretim yılında bir yüksekokulda öğrenim gören 256 öğrenci hemşire alınmıştır. Çalışmanın verileri 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminin başında, araştırmacılar tarafından “Tanıtıcı Bilgi Formu” ve “Düşünme Stilleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, SPSS for Windows 13.0 versiyonu paket programı kullanılarak sayı, yüzde dağılımları alınmış, varyans analizi, t-testi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrenci hemşirelerin “Gelenekçi ve Kuralsız Düşünme Stili” alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek, “Özerk ve Aşamalı Düşünme Stili” alt boyut puan ortalamalarının daha düşük olduğu saptanmıştır. “Aşamalı ve Kuralcı Düşünme Stili” puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda, hemşirelik eğitimi sırasında düşünme stillerinin göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme Stilleri, Akademik Başarı, Öğrenci hemşire

THE DETERMINATION OF THE EFFECTS TO ACADEMIC ACHIEVEMENT OF NURSING STUDENTS' THINKING STYLES

Abstract: The purpose of this education is not only to gain knowledge but also should include organizing and development of a very creative and high level of thinking strategies for problem-solving. Rapid technological developments and increasing nursing research, nurses “to be knowledgeable”, “critical-scientific thinking” to develop their skills. The development of these skills in the vocational training process, thus achieving an effective teaching-learning process of students' thinking styles should be taken into consideration. Carried out in accordance with students' thinking styles of teaching prepared the way for easier and more permanent learning, as well as the individual's thinking style, educational and work environment requires that the subject-thinking style of work, the individual is thought to be more likely to be successful. Based on this, this research was planned to investigate the effect of nurses' thinking styles on academic achievement by identifying thinking styles

¹ Bu çalışma 4-7 Mayıs 2011 tarihinde Kıbrıs'ta düzenlenen III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongre - inde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



of student nurses. The scope of this study, the 2010-2011 academic year studying at a school of nursing, 256 students were included in the research nurse. The data collected by using the Identifying Information Form and The Thinking Styles Inventory Information Form at the beginning of the spring semester 2010-2011 school years. The data analyzed by using numbers, percentages, variance and correlation analysis, t-test by entering them in to The SPSS for Windows 13.0 package program version. According to the findings of the study; traditionalist and anarchic thinking styles was the higher, legislative and hierarchical was the lowest thinking styles which nursing students had. Sub-dimensions of thinking styles and academic achievement the relationship between the mean scores of the “ hierarchical and executive thinking styles,” in a negative direction of the mean scores of low-level was found to be a meaningful relationship. In this direction, to consider the styles of thinking during the nursing course is recommended.

Key Words: Thinking Styles, Academic Achievement, Nursing Students

GİRİŞ

Günümüzde eğitim sistemindeki yetersizlikler ve sorunlardan söz edilmekte ve nedenleri soruşturulmaktadır. Eğitimin temelde pasif ve bilgi aktarmaya, tekrara ve hatta taklide dayalı olması yetersizliklerin ve sorunların nedeni olarak gösterilmekte; yaratıcılık, bilimsel düşünme, problem çözme ve eleştirel davranışların gelişmesinde gereken desteği sağlamadığı da belirtilmektedir (Akt: Gökdoğan, 2003). Aslında eğitim, yaşamda karşılaşılan sorunları çözmeye yöneliktir. Dolayısıyla hemşirelikte eğitim, bir sorun çözme süreci olarak ya da bireyin var olan veya olası sağlık sorunlarına olan tepkilerini belirleyerek sorunlarını çözme olarak tanımlanmaktadır (Gökdoğan, 2003,Platin, 1990).

Sorun çözebilmek için bireyin düşünme sürecini ve eylemini gerçekleştirmesi gerekir. Düşünme, bilginin zihinsel olarak sunumunun işlenmesidir. Bu sunum; bir kelime, görsel bir tasarım, bir ses ya da diğer herhangi bir fikir olabilir (Çubukçu, 2004). En geniş tanımıyla düşünme, nesnelere ve olayları temsil eden imajları, sembolleri, kavramları kullanarak yapılan bilişsel bir işlev ve sorunlara çözüm arama biçimi, üst düzey bir işlev ve soyutlama, karşılaştırma, kavram

oluşturma, yargılama, problem çözme, sonuç çıkarma, öğrenme, hatırlama, yaratıcı düşünme, planlama gibi süreçleri içermektedir (Saran ve ark., 2004).

Düşünme eylemi ise bireye özgü (Çubukçu, 2004), bir amaca ulaşmaya rehberlik etme, bir soruya cevap verme ya da bir problemi çözme amaçlandığında, yeni ve farklı bir biçimde bilginin düzenlenişini transfer etmektir (Koçak ve Altuntaş, 2009). Ayrıca düşünme, bir karar verme, bir yargılama ya da yargıya varma etkinliği, doğrudan öğretilebilir bir beceridir. Birinin düşünme yetenekleri ve etkililiği iyi düşünme araçları kullanılarak geliştirilebileceği düşünülmektedir (Baloğlu ve ark., 2010, Çubukçu, 2004).

Bireylerde var olan, davranış ve tutumlar düşünme stilleri tarafından etkilenmektedir. Pek çok psikolog ve eğitimci bireylerin akademik başarıları ve başarısızlıklarının düşünme stillerindeki bireysel farklılıklar nedeniyle olduğuna inanmaktadırlar (Zhang ve Sternberg, 2000; Başol ve Türkoğlu, 2004; Çubukçu, 2004). Her bireyin farklı kalıtsal özellikleri ve farklı ortamlardaki deneyimleri, öğrenmeleri vardır. Bireyler bir alanda başarılı iken başka bir alanda düşük ya da orta düzeyde verimlilik gösterebilir. Bu durumu bireylerin ba-

şarı ya da başarısızlıkları konusundaki geleneksel görüş kapsamında açıklamak mümkün değildir (Çubukçu, 2004). Bireylerin davranış ve tutumlarını etkileyen ve yönlendiren düşünme stilleriyle ilgili birçok tanım yapılmakla birlikte Sternberg düşünme stilini, bireyin becerilerini kullanmada tercih ettiği yol, yöntem olarak tanımlamıştır (Zhang, 2002; Çubukçu, 2004; Saracaloglu ve ark, 2008).

“Düşünme stilleri” Sternberg’in zihinsel öz-yönetim kuramına dayanmaktadır (Zhang ve Stenberg, 2000; Zhang, 2002; Sünbül, 2004). Bu kuram, tüm insanların günlük etkinliklerini bir toplumu yönetir gibi yönettiğini öne sürer (Zhang, 2002; Zabukovec ve Kopal-Grum, 2004). Düşünme stili durumun gereklerine göre değişiklik arz edilebilir, sosyal ortamla sıkı sıkıya ilişki içerisinde ve kültüre, zamana ve duruma bağlı olarak değişebilmektedir (Zhang, 2002; Zabukovec ve Kopal-Grum, 2004). Düşünme stilleri sahip olunan becerilerin kullanılmasında tercih edilen yollardır (Zhang, 2002). Buna göre düşünme stilleri farklı görev ve durumlara uyum sağlamak için değiştirilebilmektedir (Sünbül, 2004).

Düşünme stillerinin gelişimini etkileyen değişkenler arasında kültür, cinsiyet, yaş, anne babalık stili, okul eğitimi ve meslek sayılabilir. Bunlar arasında okulda alınan eğitimin türü ve meslek türü düşünme stillerini etkileyen en önemli değişkenlerdendir. Farklı okullar ve özellikle meslekler farklı stilleri ödüllendirir. Bir girişimcide ödüllendirilen stiller, büyük olasılıkla bir montaj hattı işçisinde ya da hemşirelik gibi hem pratik hem de kuramsal bilgiyi kullanan meslek gruplarında ödüllendirilen stillerden farklı olacaktır (Sternberg, 2009).

Eğitimin amacı, sadece bilginin kazandırılmasından çok yaratıcı ve problem çözme için üst düzeyde düşünme stratejilerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesini kapsmalıdır (Çubukçu, 2004). Bu doğrultuda hemşirelik eğitiminde kaliteyi arttırmak için, eğitimin sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Gökdoğan, 2003).

Toplum gereksinimleri ve beklentilerinden kopuk olmayan, değişime yanıt verebilen, kendini yenileyebilen, eksiklikleri ve özürlerini görebilen, görüşlere ve tartışmalara açık bir hemşirelik eğitimi, ancak anlamlı olabilir. Böyle bir eğitim; derslik ve laboratuarlardaki hemşirelik eğitimi ile gerçek ortamdaki hemşirelik uygulamaları arasında benzerliğin arttığı, gereksinimlere yönelik olup taklitten uzaklaşıldığı, uygulamaların ezberlenmiş ve tekrara dayalı olmadığı, öğrencilerin verilen bilgileri sorgulayıp yaratıcılıklarını kullanabildikleri ölçüde gerçekleşebilir (Gökdoğan, 2003). Bu nedenle de öğrencilerde düşünme becerisi ve alışkanlığı mesleki eğitim süreci içerisinde geliştirilmeli (Saban, 2000), etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesinde öğrencilerin düşünme stilleri göz önünde bulundurulmalıdır (Çubukçu, 2004).

Hiyerarşik, oligarşik, bütüncül, dışa dönük, özerk, aşamalı ve yenilikçi düşünme stilleri profesyonel bir hemşirenin mesleğini uygularken kullanması beklenen düşünme stilleridir. Hemşirelik eğitimi sırasında bu düşünme stillerini etkileyebilecek eğitim uygulamalarıyla bu düşünme stillerinin gelişebileceği düşünülmektedir.

Hemşirelik eğitiminde uygulanan öğretim yöntemleriyle gelişebilecek olan düşünme stillerini açıklayacak olursak, hiyerarşik düşünme stiline sahip öğrenciler farklı önceliklere sahip birçok

amacı göz önünde bulundurarak öncelikleri belirleme ve problem çözme yaklaşımlarında sistematik olurlar (Buluş, 2001; Sünbül, 2004). Hiyerarşik düşünme stili hemşirelerin hasta bakımı sırasında kullandıkları problem çözme yöntemini kullanmaları için gereklidir. Ayrıca oligarşik düşünme stili ile de hemşirelik sürecinde toplayacakları her türlü verinin önemli olduğunu öğrenmeleri için önemlidir. Böylece oligarşik düşünme stiline sahip öğrenciler eşit düzeyde öneme sahip çoklu ve birbiriyle rekabet eder nitelikte olan amaçlar ile uğraşırlar (Buluş, 2001; Sünbül, 2004). Bununla birlikte hemşireler hastalarına bütüncül bir yaklaşımla bakmaları için bütüncül düşünme stilini kullanmaları gerekmektedir. Bütüncül düşünme stiline sahip olan öğrenciler ise görelilik olarak daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilenmeyi, detayları göz ardı etmeyi ya da başkalarına bırakmayı tercih ederler (Buluş, 2001; Sünbül, 2004, Karagönlü, 2006).

Hemşireler dışa dönük düşünme stiline sahip olarak insan-merkezli, cana yakın ve daha yüksek düzeyde sosyal olarak hasta, hasta yakınları ve diğer sağlık profesyonelleriyle sağlıklı ilişkiler içerisinde olması gerektiği düşünülmektedir (Buluş, 2001; Sünbül, 2004; Karagönlü, 2006). Grup ya da işbirliğine dayalı öğrenme yaşantıları ile olan bir hemşirelik eğitimiyle dışa dönük düşünme stillerinin gelişmesi sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca hemşirelerin zorlu iş yaşamlarında kullanacakları yenilikçi düşünme stilli ile de geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşarak daha bilimsel yaklaşımları kullanarak sağlıklı ve hasta bireylerin bakımlarını sağlamaları beklenmektedir.

Buradan yola çıkarak bu araştırma, öğrenci hemşirelerin düşünme stillerini belirleyerek, hemşirelik eğitiminde gelişmelere katkı sağlamak ve öğrenci hemşirelerin düşünme stillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Tanımlayıcı tipte yapılan bu araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında birinci (n=151), ikinci (n=180), üçüncü (n=235) ve dördüncü sınıfta (n=153) öğrenim gören öğrenciler (n=719) oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini evrendeki birey sayısı bilinen formül kullanılarak hesaplanmış, 251 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem grubunu olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Karataş, 2002). Her sınıftaki toplam öğrenci sayıları belirlendikten sonra tabaka ağırlıkları saptanarak her sınıftan alınması gereken öğrenci sayısı bulunarak örneklem sayısı belirlenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 256 öğrenci hemşire (I. sınıf: 55, II. sınıf: 63, III. sınıf: 84, IV. sınıf: 54) araştırma kapsamına alınmıştır. Veriler Yükseköğretim etik kurulundan ve kurumdan yazılı izin alınarak araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ikinci bölüm ise “Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ)”nden oluşmaktadır

Kişisel Bilgi Formu: Öğrenci hemşirelerin yaş, cinsiyet, medeni durum, sınıf, anne babanın eğitim durumu gibi tanıtıcı özellikleri ile akademik başarı durumlarını içeren 12 sorudan oluşmaktadır.

Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ): Bireyin genel olarak düşünme biçimlerini belirlemeyi sağlayan ve Sternberg'in (1997) "zihinsel öz yönetim kuramı" (mental selfgovernment)'na dayalı olarak geliştirilen ve Sünbül (2004) tarafından türkçeye uyarlanmış olan DSÖ 94 maddeden oluşan beşli likert tipinde, beş ana başlık altında ve toplam on üç alt boyuttan oluşmaktadır (Başol ve Türkoğlu, 2009; Koçak ve Altuntaş, 2009; Sünbül, 2004). Bu beş ana başlık, işlevsel stil, biçimsel stil, düzeye, kapsama ve eğilime göre olarak sınıflanmıştır. Likert tipi ölçekle her maddeye verilen yanıtlar hiçbir zaman (1 puan), nadiren (2 puan), bazen (3 puan), sık sık (4 puan), her zaman (5 puan) anlamına gelen puanlar toplanarak, her bir birey için on üç boyutta ölçek puanı elde edilmektedir. Her bir madde için puanlama bir ile beş arasında değiştiği için ölçeğin her bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puanlar madde sayısındaki farklılıklardan dolayı en düşük yedi ve en yüksek 40'dır. On üç alt ölçek puanının her biri bireylerin on üç farklı düşünme stilinden hangilerini daha sıklıkla kullandıklarını ifade etmektedir. Ölçek puanı arttıkça adı geçen alt boyutta düşünme stilinin yüksek düzeyde olduğu kabul edilmektedir (Sünbül, 2004; Başol ve Türkoğlu, 2009; Koçak ve Altuntaş, 2009). Sünbül (2004) ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulayıcı faktör analizi teknikleri ile test etmiş ve orijinal ölçekteki on üç boyutlu yapının korunduğunu ortaya koymuştur. Sünbül (2004) ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarının tüm alt ölçekler için .70 ile .86 arasında değiştiğini belirtmiştir (Sünbül, 2004). Bu çalışmada bu ölçeğin Cronbach alpha değeri .95 bulunmuştur.

"Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ)"nin ana başlıkları ve alt boyutlarının maddeleri, özellikleri ve

bu çalışmada bulunan Cronbach Alpha değerleri aşağıda verilmiştir (Sünbül, 2004; Başol ve Türkoğlu, 2009).

A) İşlevsel Stil:

- ✓ **Özerk Düşünme Stili** (1,2,3,4,5,6,7,8. maddeler), yaptıkları işleri kendi yöntemiyle üretir, oluşturur ve yapar. En düşük 8 en yüksek 40 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,814).
- ✓ **Kuralcı Düşünme Stili** (9,11,12,13,14,15,16,17. maddeler), başkaları tarafından kendisine denileni yapmaktan, yönergeleri izlemekten hoşlanırlar. En düşük 8 en yüksek 40 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,813).
- ✓ **Yargılayıcı Düşünme Stili** (18,19,20,21,22,23,24,25. maddeler), eşyaları değerlendirmek ve yargılamak hoşlarına gider. En düşük 8 en yüksek 40 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,845).

B) Biçimsel Stil:

- ✓ **Tekil Düşünme Stili** (26,27,28,29,30,31,32. maddeler), yaptıkları bir işi bir anda yapmayı, bütün enerjisini ve materyallerini o işe vermeyi severler. En düşük 7 en yüksek 35 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,694).
- ✓ **Aşamalı Düşünme Stili** (33,34,35,36,37,38,39. maddeler), birçok işi hemen yapmayı, her birini ne zaman yapacaklarını, işlerden hangisine öncelik vereceklerini belirlemeyi tercih eder. En düşük 7 en yüksek 35 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,804).
- ✓ **Eş değerci Düşünme Stili** (40,41,42,43,44,45,46. maddeler), birçok işi hemen yapmayı severlerken öncelikleri belirlemede sıkıntı yaşarlar. En



düşük 7 en yüksek 35 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,789).

- ✓ **Kuralsız Düşünme Stili** (47,48,49,50,51,52,53. maddeler), olaylara ve problemlere karşı rastgele bir yaklaşım izlemekten hoşlanırlar. En düşük 7 en yüksek 35 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,797).

C)Düzeye göre:

- ✓ **Bütüncül Düşünme Stili** (54,55,56,57,58,59,60. maddeler), büyük resimlerle, genellemelerle ve soyut şeylerle ilgilenmekten hoşlanırlar. En düşük 7 en yüksek 35 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,783).
- ✓ **Ayrıntıcı Düşünme Stili** (61,62,63,64,65,66,67. maddeler), ayrıntılara önem verirler. En düşük 7 en yüksek 35 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,777).

D)Kapsama göre:

- ✓ **İçe dönük Düşünme Stili** (68,69,70,71,72,73,74. maddeler), tek başına çalışmayı severler, kendi içinde yoğunlaşmayı tercih ederler. En düşük 7 en yüksek 35 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,780).
- ✓ **Dışa dönük Düşünme Stili** (10,75,76,77,78,79,80. maddeler), başkalarıyla beraber çalışmayı severler, dışarı yoğunlaşırlar. En düşük 7 en yüksek 35 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,866).

E)Eğilime göre:

- ✓ **Yenilikçi Düşünme Stili** (81.82,83,84,85,86,87. maddeler), işleri yeni yöntemlerle yapmayı tercih eder ve geleneklere karşı meydan okurlar. En

düşük 7 en yüksek 35 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,886).

- ✓ **Gelenekçi Düşünme Stili** (88,89,90,91,92,93,94. maddeler), yaptıkları işleri denenmiş yöntemlerle yapmaktan ve gelenekleri izlemekten hoşlanırlar. En düşük 7 en yüksek 35 puan alınabilmektedir (Cronbach α : 0,900).

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde, SPSS for Windows 13.0 versiyonu paket programı kullanılarak önem düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Sosyo-demografik özelliklerini incelemek için sayı ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Ölçeğin toplam ve alt boyutlarını karşılaştırmak için puan ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrenci hemşirelerin cinsiyetleri ile düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutlarını karşılaştırmak için t-testi yapılmıştır. Öğrenci hemşirelerin akademik yönden kendilerini algılama durumları ile düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutlarını karşılaştırmak için kruskal wallis testi analizi, öğrenci hemşirelerin sınıfları ile düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutlarının karşılaştırmak için varyans analizi, düşünme stilleri alt boyutları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında ilişki olup olmadığını değerlendirmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

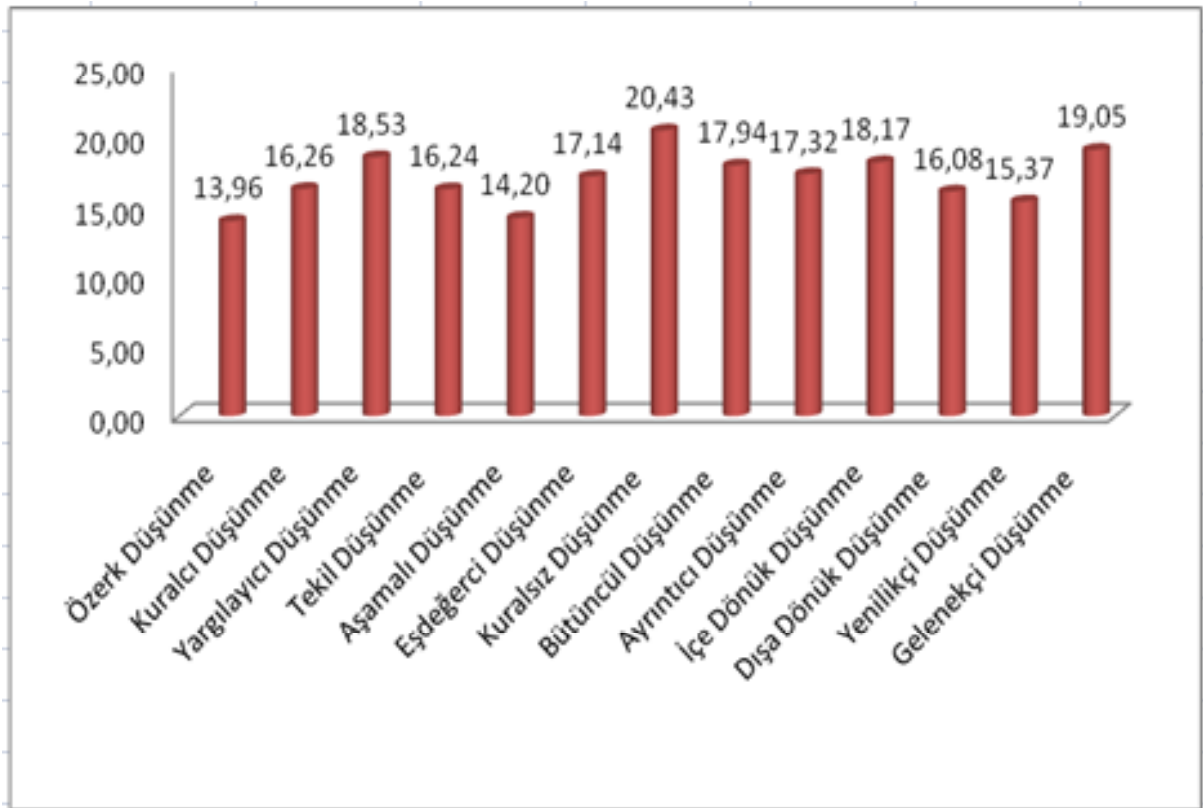
BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin % 21,5'inin birinci, (n=55), % 24.6'sının ikinci, (n=63), % 32.8'inin üçüncü (n=84) ve % 21.1'inin de dördüncü sınıf (n=54)' öğrencisi olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının (% 50.4) 21-22 yaş grubunda (n=129), %88.7'sinin kız (n=227), % 98'inin bekar olduğu, % 43.8'inin düz lise (n=112) mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin % 33.2'si en

uzun süreli olarak ilçede (n=85) yaşadıklarını, % 43.8'i şu anda yurttta (n=112) kaldığını, % 49.2'si annelerinin (n=126), % 35.2'si ise babalarının ilkokul (n=90) mezunu olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %84.4'ü annelerinin ev hanımı (n=216) ve %36.3'ü babalarının emekli (n=93) olduğunu, %45.3'ü bir kardeşinin (n=116) olduğunu ve %79.3'ü gelirlerinin giderlerine denk (n=203) olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin %49.2'si hemşirelik mesleğini isteyerek (n=126) seçtiklerini, %48.4'ü akademik yönden kendilerini “orta” (n=124) düzeyde algıladıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma kapsamına alınan öğrenci hemşirelerin ağırlıklı başarı puan ortalamaları 76.58 ± 7.66 'dır.

Grafik 1. Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyut Puan Ortalamaları



Çalışmaya katılan öğrenci hemşirelerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamaları Grafik 1'de gösterilmiştir. Öğrencilerin kuralsız (20.43 ± 5.40) ve gelenekçi (19.05 ± 5.35) düşünme stili alt boyutlarından en yüksek, özerk (13.96 ± 3.81) ve aşamalı (14.2 ± 3.90) düşünme stili alt boyutların-

dan ise en düşük puan aldıkları görülmektedir. Bu bulguların birbirleriyle örtüştüğü, öğrenci hemşirelerin kendi yöntemlerini üretmek ya da işleri öncelik sırasına koymak yerine denenmiş yöntemlerle ve rastgele bir davranış sergiledikleri düşünülmektedir.



Çubukçu (2004)'nun öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmada, kuralcı ve aşamalı (hiyerarşik) düşünme stillerinden daha yüksek puan aldıkları, Baloğlu ve arkadaşlarının (2010) eğitim yöneticileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada da aşamalı (hiyerarşik) ve dışa dönük (dışsal) düşünme stili puan ortalamalarının daha yüksek bulunduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda araştırmadan elde edilen veriler

literatür ile kısmen paralellik göstermektedir. Bu sonucun çalışmaların yürütüldüğü grupların farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim; Buluş'un (2001) çalışmada farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, benzer şekilde Çubukçu (2004)'nun çalışmada da öğrencilerin branşlarına göre düşünme stilleri arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

Tablo 1. Öğrenci Hemşirelerin Cinsiyetleri ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ	Erkek (29)		Kadın (227)		t	p
	X	Ss	X	Ss		
Özerk Düşünme	14.34	3.42	13.91	3.85	.570	.569
Kuralcı Düşünme	18.17	4.55	16.02	4.30	2.514	.013*
Yargılayıcı Düşünme	18.93	3.45	18.48	5.08	.455	.650
Tekil Düşünme	17.51	3.42	16.07	4.03	1.837	.067
Aşamalı Düşünme	14.86	4.24	14.14	3.85	.931	.353
Eşdeğerci Düşünme	17.93	4.41	17.04	4.36	1.025	.307
Kuralsız Düşünme	20.31	4.92	20.44	5.46	.122	.903
Bütüncül düşünme	17.06	3.29	18.05	4.69	1.094	.275
Ayrıntıcı Düşünme	19.51	3.78	17.04	4.41	2.883	.004*
İçe Dönük Düşünme	17.75	5.26	18.22	5.79	.416	.678
Dışa Dönük Düşünme	16.20	4.78	16.06	4.75	.150	.881
Yenilikçi Düşünme	15.62	4.96	15.34	4.55	.310	.757
Gelenekçi Düşünme	19.14	4.90	19.04	5.41	.089	.929

* p<0.05

Öğrenci hemşirelerin cinsiyetleri ile kuralcı düşünme (t:2.514, p:0.013) ve ayrıntıcı düşünme (t:2.883 p:0.004) stili alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 1). Ortalamalara bakıldığında; kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde kuralsız (20.44±5.46) ve gelenekçi (19.04±4.90) düşünme stili sergilediği, erkek öğrencilerin ise kuralsız (20.31±4.92) ve ayrıntıcı (19.51±3.78) düşünme stili sergilediği Tablo 1’de görülmektedir. Çalışmanın bulgularına göre cinsiyet değişkeninin düşünme stillerini etkileyen bir faktör olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin daha çok denenmiş yöntemleri kullandığı ve düşünülenin

aksine rastgele bir davranışta bulunduğu, ayrıntılara önem vermediği bulunmuştur.

Çubukçu (2004) öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir çalışmada, düşünme stilinde cinsiyetlere göre anlamlı bir fark bulmadığını belirtmiş; Sünbül (2004) çalışmada cinsiyet değişkeni ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu; kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde öznel düşünme stili, erkek öğrencilerin ise kuralsız, kendine özgü ve gelenekçi düşünme stillerini sergilediğini belirtmiştir.

Bu çalışmanın bulguları yapılan diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 2. Öğrenci Hemşirelerin Akademik Yönden Kendilerini Algılama Durumları ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Düşünme Stilleri Ölçeği	Çok İyi (12)		İyi (105)		Orta(124)		Kötü (15)		KW	p
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS		
Özerk	11.92	3.60	13.21	3.63	14.64	3.72	15.20	4.49	11.833	.003*
Kuralcı	14.00	4.71	15.25	3.53	17.16	4.82	17.73	3.65	12.553	.002*
Yargılayıcı	14.50	3.17	17.34	4.51	19.66	5.00	20.80	4.55	19.092	.000*
Tekil	16.41	5.72	15.19	3.96	16.87	3.66	18.26	3.61	11.093	.004*
Aşamalı	12.17	4.19	13.03	3.39	15.09	3.79	17.00	4.72	18.811	.000*
Eşdeğerci	14.50	3.50	16,31	4.47	18.08	3.99	17.40	5.50	13.631	.001*
Kuralsız	19.83	4.66	19.98	5.83	20.86	5.20	20.40	4.32	1.421	.491
Bütüncül	18.75	5.52	17.66	4.72	18.18	4.35	17.20	4.50	1.738	.419
Ayrıntıcı	16.08	5.17	17.17	4.50	17.48	4.19	18.06	5.06	1.357	.507
İçe Dönük	19.17	5.54	17.39	6.39	18.76	5.12	18.00	5.46	5.906	.052
Dışa Dönük	15.58	5.35	15.67	4.49	16.36	4.93	17.00	4.59	1.310	.519
Yenilikçi	18.75	8.71	17.39	4.62	18.64	4.53	18.66	4.60	3.648	.161
Gelenekçi	15.50	6.06	16.56	5.21	16.04	4.06	17.00	4.27	1.350	.509

* p<0.05



Araştırmada öğrenci hemşirelerin akademik yönden kendilerini algılama durumları ile özerk (KW:11.833, p:.003), kuralcı (KW:12.553, p:.002), yargılayıcı (KW:19.092, p:.000), tekil (KW:11.093, p:.004), aşamalı (KW:18.811 p:.000) ve eşdeğerci (KW:13.631, p:.001) düşünme stilleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olan puan ortalamalarından, akademik yönden kendini “çok iyi” algılayan öğrenci hemşirelerin tekil düşünme stili (KW:11.093, p:.004) puan ortalaması en yüksekken, özerk düşünme stili (KW:11.833, p:.003) puan ortalamasının en düşük olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre akademik yönden kendilerini başarılı olarak algılayan öğrenci hemşirelerin yaptıkları işe odaklandıkları ve bu odaklanmada kendi yöntemlerinden ziyade iyi olduğu bilinen yöntemleri tercih ettikleri, kendilerine ait yöntemler geliştirmek için zaman harcamadıkları görülmektedir.

Bunun tersine kendini “kötü” olarak algılayan öğrenci hemşirelerin yargılayıcı düşünme stili (20.80 ± 4.55) puan ortalamasının en yüksek oldu-

ğu görülürken, kendini çok iyi algılayan öğrenci hemşirelerin özerk düşünme stili (11.92 ± 3.60) puan ortalamaları en düşük olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrenci hemşirelerin kendilerini ve çevrelerindeki eşyaları vb. her şeyi yargılayıcı, kendine özgü yöntemleri uygulayamadıkları öngörülmekte ve başarısızlığında bu sebepten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenciler arasında yetenek, eğitim tecrübesi, ilgi, güdü, yaşantı birikimi, öğrenme stili, öğrenme stratejisi, öğrenme hızı yönünden farklılıklar olduğu ve aslında bu farklılığın öğrencilere aynı uyarıcıların, aynı öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğretim ortamlarında planlanan yaşantıların, öğretim hedefi için gerekli hazır olma seviyesinde olmayan öğrencilerde istenilen etkileşimi yaratmasının mümkün olmadığı düşünülmektedir (Fidan, 1996). Tüm bu bilgilere ve çalışma bulgularına göre de öğrenenin çalışma hızına uygun olarak planlanan ve yaratıcı düşünceler geliştirmesine olanak sağlayan, deneyerek yaparak öğrenmesini sağlayan bir eğitim sistemi ile öğrencilerin daha başarılı olacağı varsayılmaktadır.

Tablo 3. Öğrenci Hemşirelerin Sınıfları İle Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Düşünme Stilleri Ölçeği	I. Sınıf (55)		II. Sınıf (63)		III. Sınıf (84)		IV. Sınıf (54)		F	p
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS		
Özerk	13.94	3.55	13.65	2.98	15.19	4.21	12.44	3.71	6.283	.000*
Kuralcı	16.69	3.52	16.52	4.35	16.80	4.77	14.68	4.30	3.092	.028*
Yargılayıcı	18.21	4.47	18.65	3.96	20.27	5.32	16.03	4.70	8.991	.000*
Tekil	16.61	3.77	16.57	3.05	16.97	4.26	14.33	4.20	5.675	.001*
Aşamalı	15.00	4.21	14.36	3.24	14.58	4.10	12.72	3.65	3.775	.011*
Eşdeğerci	18.01	3.77	17.20	4.31	17.78	3.97	15.20	5.05	5.131	.002*
Kuralsız	21.00	4.75	20.55	4.90	21.29	5.11	18.33	6.47	3.777	.011*
Bütüncül	17.59	3.67	18.19	3.99	18.95	4.49	16.44	5.66	3.594	.014*
Ayrıntıcı	18.49	4.34	18.19	4.20	17.07	4.01	15.51	4.77	5.472	.001*
İçe Dönük	19.51	5.91	17.76	4.75	18.95	5.14	16.09	6.83	4.150	.007*
Dışa Dönük	16.66	4.95	16.06	4.79	16.66	4.49	14.61	4.684	2.458	.063
Yenilikçi	15.71	4.20	15.43	4.65	16.26	4.42	13.57	4.81	4.043	.008*
Gelenekçi	20.53	4.96	19.25	4.83	19.12	5.06	17.22	6.27	3.647	.013*

* p<0.05

Çalışmada öğrenci hemşirelerin sınıfları ile düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutlarından dışa dönük düşünme stili dışında bütün düşünme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Dışa dönük düşünme stiline sahip olanların, başkalarıyla beraber çalışmayı sevindikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci hemşirelerin başkalarıyla beraber çalışma davranışını sergilemedikleri söylenebilir. Bu sonucun eğitim sistemimizde grup çalışmalarına

çok fazla yer verilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci hemşirelerin tüm sınıflarda kuralsız düşünme stili puan ortalamalarının en yüksek, özerk düşünme stiline ise en düşük olduğu bulunmuştur.

Sınıflara göre düşünme stilleri alt boyutları puan ortalamaları incelendiğinde; genellikle üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenci hemşirelerin puan ortalamalarının diğer sınıflara göre daha yüksek

olduğu, eşdeğerci, ayrıntıcı, içe dönük ve gelenekçi düşünme stillerinde ise birinci sınıfta öğrenim gören öğrenci hemşirelerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum üniversite öğrenimine yeni başlayan birinci sınıfların, lise öğrenimi sürecinde sergiledikleri bazı davranışları devam ettirdiklerini göstermektedir. Öğrenci hemşirelerin aldıkları hemşirelik eğitimi ile birlikte üçüncü sınıf öğrencilerinde bu düşünme stilleri yerine diğer düşünme stillerinde artma gözlenmektedir. Dördüncü sınıfların intörlük eğitimi sürecinde hastanede görev yapan hemşirelerin iş merkezli çalışmalarını rol model olarak hemşirelik bakımı vermelerinin, düşünme stillerini etkilediği söylenebilir.

Düşünme stilleri alt boyutları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında ilişki olup olmadığını değerlendirmek için yapılan korelasyon analizinde (Tablo 4)“aşamalı ($r = -.155, p < .05$) ve kuralcı ($r = -.132, p < .05$) düşünme stili” puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Başol ve Türkoğlu (2009)’nun yaptığı çalışmada da benzer olarak kuralcı düşünme stili puanı ile akademik başarı puan ortalamaları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunun saptandığı belirtilmektedir. Zhang (2002)’in yapmış olduğu çalışmasında da düşünme stillerinin akademik başarıyı etkilediği bulunmakla birlikte, Grigorenko ve Sternberg (1997)’in yaptıkları çalışmalarında, yargılayıcı, kuralcı düşünme stiline sahip olanların iyi akademik başarıyla ilişkili olduğu, kuralcı düşünme stiline sahip olanların akademik başarılarının düşük olduğu bulunmuştur. Zhang ve Sternberg (1998)’in

yaptıkları diğer bir çalışmada ise kuralcı, ayrıntıcı ve gelenekçi düşünme stiline sahip olmanın akademik başarılarını olumlu etkilediği bulunmuştur. Karagönlü (2006)’nün yaptığı çalışmada öğrenci hemşirelerin akademik başarı düzeyleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Garcia ve Hughest (2000) düşünme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca içedönük, kuralcı ve özerk düşünme stillerinin akademik başarıyı etkilediği de saptanmıştır. Akademik başarının sadece kişinin yeteneğine bağlı değil, aynı zamanda düşünme stilleri ve bireyin çalışma çevresiyle de ilişkili olduğu da belirtilmektedir (Buluş, 2001; Duru, 2002). Bu çalışmadan elde edilen sonuç ile diğer çalışma bulguları arasında kısmen paralellik bulunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenci hemşirelerin düşünme stillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılan bu çalışmada; öğrenci hemşirelerin;

- Gelenekçi ve kuralcı düşünme stili alt boyut puan ortalamalarının en yüksek olduğu,
- Özerk ve aşamalı düşünme stili alt boyut puan ortalamalarının en düşük olduğu,
- Cinsiyetleri ile kuralcı ve ayrıntıcı düşünme stili alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu,
- Akademik yönden kendilerini algılama durumları ile özerk, kuralcı, yargılayıcı, tekil, aşamalı ve eşdeğerci düşünme stilleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu,

Tablo 4. Öğrenci Hemşirelerin Akademik Başarı Puan Ortalamaları ile Düşünme Stilleri Alt boyutları Arasındaki İlişki

		DÜŞÜNME STİLLERİ											
		Özerk		Kuralcı		Yargılayıcı		Tekil		Aşamalı		Eşdeğerci	
		r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ	Özerk	-	-	.524	.000	.469	.000	.455	.000	.503	.000	.304	.000
	Kuralcı	.524	.000	-	-	.478	.000	.505	.000	.625	.000	.335	.000
	Yargılayıcı	.469	.000	.478	.000	-	-	.491	.000	.524	.000	.467	.000
	Tekil	.455	.000	.505	.000	.491	.000	-	-	.578	.000	.356	.000
	Aşamalı	.503	.000	.625	.000	.524	.000	.578	.000	-	-	.436	.000
	Eşdeğerci	.304	.000	.335	.000	.467	.000	.356	.000	.436	.000	-	-
	Kuralsız	.126	.044	.133	.033	.370	.000	.259	.000	.166	.008	.541	.000
	Bütüncül	.188	.003	.166	.008	.260	.000	.401	.000	.275	.000	.272	.000
	Ayrıntıcı	.262	.000	.285	.000	.406	.000	.328	.000	.337	.000	.456	.000
	İçe Dönük	.246	.000	.063	.315	.254	.000	.318	.000	.236	.000	.358	.000
	Dışa Dönük	.212	.001	.316	.000	.320	.000	.167	.008	.293	.000	.290	.000
	Yenilikçi	.411	.000	.387	.000	.462	.000	.269	.000	.424	.000	.313	.000
Gelenekçi	.083	.284	.121	.053	.128	.040	.225	.000	.119	.057	.346	.000	
Akademik Başarı	-	.612	-	.034	-	.062	-	.083	-	.013	-	.111	
	.032		.132		.117		.108		.155		.100		

*p < 0.05

- Sınıfları ile dışa dönük düşünme stili dışındaki bütün düşünme stilleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu
- Akademik başarı puan ortalamaları ile aşamalı ve kuralcı düşünme stili puan ortalamaları

arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak bazı düşünme stillerinin akademik başarı üzerinde negatif yönde etkili olduğu saptanmasına rağmen daha iyi bir değerlendirme yapılabilmesi için longitudinal tanımlayıcı tipte



STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Kuralsız		Bütüncül		Ayrımtıcı		İçe Dönük		Dışa Dönük		Yenilikçi	
r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
126	.044	.188	.003	.262	.000	.246	.000	.212	.001	.420	.000
333	.033	.166	.088	.285	.000	0.63	.315	.316	.000	.399	.000
370	.000	.260	.000	.406	.000	.254	.000	.320	.000	.474	.000
259	.000	.400	.000	.451	.000	.318	.000	.167	.008	.291	.000
166	.008	.275	.000	.337	.000	.236	.000	.293	.000	.430	.000
541	.000	.272	.000	.456	.000	.358	.000	.290	.000	.356	.000
	-	.458	.000	.508	.000	.449	.000	.267	.000	.303	.000
458	.000	-	-	.289	.000	.414	.000	.259	.000	.347	.000
508	.000	.289	.000	-	-	.403	.000	.353	.000	.432	.000
449	.000	.414	.000	.403	.000	-	-	.024	.699	.369	.000
267	.000	.259	.000	.353	.000	.024	.699	-	-	.478	.000
235	.000	.298	.000	.377	.000	.327	.000	.453	.000	-	-
474	.000	.412	.000	.296	.000	.325	.000	.296	.000	.105	.093
	.992	-	.408	-	.322	-	.260	-	.223	-	.675
001		.052		.062		.071		.076		.026	

araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; hemşirelik eğitimi sırasında düşünme stillerinin göz önünde bulundurulması ve öğrencileri düşünmeye sevk edecek interaktif eğitim yöntemlerinin kullanılması, hemşirelik eğitimi veren üniversitelerde eğitim yöntemleriyle ilişkili yeni bir yapılanmaya gidilmesi, hemşirelik ile

ilgili literatürde düşünme stilleri ve bunları etkileyen faktörler ile ilgili kaynakları arttırmak için öğrenci hemşirelerin üzerinde başka çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

AKSAYAN, S., BAHAR, Z., BAYIK, A., EMİROĞLU, N. O., EREFE, İ., GÖRAK, G., KARATAŞ, N., KOCAMAN, G., KUBİLAY, G., SEVİĞ, Ü., (2002). "Hemşirelikte Araştırma İlke Süreç Ve Yöntemleri", odak fset, İstanbul, s.127-130.

BALOĞLU, N., YÜKSEL, S., KARADAĞ, E., (2010). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Düşünme Stilleri ve Yaşam Çatışması", Kuramsal Eğitim Bilim 3:2, pp.83-99.

BAŞOL, G., TÜRKÖĞLU, E., (2009). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri İle Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki", Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi 6:1,s.732-757.

BULUŞ, M., (2001). "Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Bazı Psikososyal Özellikler Çerçevesinde İncelenmesi", DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 13, s.58-68.

ÇUBUKÇU, Z., (2004). "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Belirlenmesi", Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 5:2, s.87-106.

DURU, E., (2002). "Öğretmen Adaylarının Kişi –Durum Yaklaşım Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi Empati ve Düşünme Stilleri ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi", Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.

FİDAN, N., (1995). "Eğitim psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme", Ankara: Alkım yayınevi

GARCİA, C. F., HUGHES, H. E., (2000). "Learning and Thinking Styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement", Educational Psychology 20:4, pp.413-430.

GÖKDOĞAN, F., (2003). "Hemşirelik Eğitiminde Yaratıcılık", AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 3:5,s.35-40.

GRIGORENKO, E. L., STERNBERG, R. J., (1997). "Styles of thinking, abilities, and academic performance", Exceptional Children 63:3, pp.295-312.

KARADAĞ, G., UÇAN, Ö., (2006). "Hemşirelik Eğitimi ve Kalite", Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi 1:3,s. 42-51

KARAGÖNLÜ, H., (2006). "Öğrenci Hemşirelerin Düşünme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi", Lisans tezi, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek okulu, İzmir.

KOÇAK, R., ALTUNTAŞ E., A., (2009). "Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki". Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 17:2, s. 409-424

PLATİN, N., (1990). "Anlamaya Çalıştığı Hemşirelik", Hemşirelik Bülteni 4:17,s. 57-61.

SABAN, A., (2000). "Öğrenme Öğretme Süreci; Yeni Teori Ve Yaklaşımlar", Geliştirilmiş 3.



- Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.139-159.
- SARACALOĞLU, A., S., YENİCE, N., KARASAKALOĞLU, N., (2008).** “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 1:5,s. 732-751.
- SARAN, M., ÖZGÜR, G., KHORSHİD, L., VATAN, F., YALÇINKAYA, M., DEMİRCİOĞLU, M., (2004).** “Eğitimde Kalite Sözlüğü”, İzmir: Ege üniversitesi Basımevi
- STRENBEG, R., (2009).** “Düşünme Stilleri”, Çev: Esin Güngör. İstanbul: SEV yayıncılık,s. 25-106.
- SÜNBÜL, A., M., (2004).** “Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği”. Eğitim ve Bilim Dergisi 132,s. 25-42.
- ZABUKOVEC, Z., GRUM, D., K., (2004).** “Relationship Between Student Thinking Styles And Social Skills”, Psychology Science 46, pp.156-166.
- ZHANG, L., (2002).** “Thinking Styles and Modes of Thinking: Implications for Education and Research”, The Journal of Psychology 136:3, pp.245–261.
- ZHANG, L. F., (2002).** “Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance”, Educational Psychology 22:3, pp.331-348.
- ZHANG, L., STRENBEG, R., (2000).** “Are Learning Approaches And Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations”, The Journal Of Psychology 134:5, pp.469-489
- ZHANG, L.F., STERNBERG, R. J., (1998).** “Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students”, Educational Research Journal 13, pp.41–62.