



INTERNATIONAL JOURNAL OF ACTIVE LEARNING

ISSN-2536-5258

Yıl:2019/Cilt:4/Sayı:2



International Journal of Active Learning (IJAL)

Yıl/Year : Aralık-2019, December-2019

Cilt/Volume :4

Sayı/Issue :2

ISSN (Online) : 2536-5258

Yaz (Haziran) ve Kış (Aralık) Sayıları olmak üzere yılda iki defa yayınlanır. / Published twice a year as Summer (June) and Winter (December) issues.

EDİTÖRLER/EDITORS

Dr. Meryem Nur AYDEDE, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU, Çukurova Üniversitesi

SAYININ EDİTÖRÜ/Editor for Volume 4, Issue 1

Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE

BÖLÜM EDİTÖRLERİ/ EDITORIAL BOARD

Dr. Ayşe Sert ÇIBIK, Gazi Üniversitesi, *Türkiye* --- Fen Bilimleri Eğitimi

Dr. Betül TİMUR, Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, *Türkiye*, Fen Bilimleri Eğitimi

Dr. Dr. Biljana Popeska, Goce Delcev Üniversitesi, *Makedonya*, Eğitim Bilimleri

Dr. Devkan KALECİ, İnönü Üniversitesi, *Türkiye*--- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Dr. Ferah Burgul Adıgüzel, Gazi üniversitesi, *Türkiye*--- Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Dr. John OVERSBY, University of Reading, *İngiltere*---Fen Eğitimi

Dr. Mükerrrem AKBULUT TAŞ, Çukurova Ünibersitesi, *Türkiye*--- Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Nezh Önal, Ömer Halisdemir Üniversitesi, *Türkiye* --- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Dr. Dr. Virtop SORIN-AVRAM, Universitatea "Constantin Brâncuși" din Târgu-Jiu, *Romanya*--- Eğitim Bilimleri

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Dr. Abdullah Kuzu, Anadolu Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Emre ÜNAL, Niğde Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Fatih MATYAR, Çukurova Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Judith S. LEDERMAN, Illinois Institute of Technology, ABD

Dr. Kemal Doymus, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Erdoğan, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Fatih Taşar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muhammet Usak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sedat Uçar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

İNDEKS BİLGİSİ/INDEX

Turkish Education index
Scientific Indexing Services (SIS)
Academic Research Index
SOBIAD Citation Index
ASOS index
DRJI (Directory of Research Journal Indexing)
BASE (Bielefeld Academic Search Engine)

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

1. SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİN İNCELENMESİ, Sayfa 41-59 (Araştırma Makalesi)

EXAMINATION of EARLY TEACHER IDENTITY of PRIMARY TEACHER CANDIDATES, Pages 41-59 (Research Article)

Menşure ALKIŞ-KÜÇÜKAYDIN, Yasin GÖKBULUT

2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR, Sayfa 61-75, (Araştırma Makalesi)

THE PROBLEMS CLASSROOM TEACHERS ENCOUNTER IN THE EDUCATION OF SYRIAN STUDENTS, Pages 60-74, (Research Article)

Emine Gül ÖZENÇ, Ferhat SAAT

3. ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİNİN İNCELENMESİ, Sayfa 76-86 (Araştırma Makalesi)

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVE LEARNING SKILLS AND LEARNING STYLES OF 7TH GRADE STUDENTS, Pages 75-88 (Research Article)

Tuğçe BAYKAL, Memet KARAKUŞ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi¹

Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN¹, Yasin GÖKBULUT²

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, ORCID No: 0000-0003-4410-1279¹

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, ORCID No: 0000-0001-8554-1102²

Geliş:09.09.2019

Kabul:27.12.2019

ÖZ

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin sahip olduğu rol artık tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmektedir. İlgili literatürde öğretmenin deneyimi, sahip olduğu değerler, motivasyon sistemi ve eğitime katkısı gibi farklı türden değişkenleri bir arada barındıran “öğretmen kimliği” ifadesine odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise farklı değişkenler dikkate alınarak sınıf eğitimi programı öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 akademik yılında Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin sınıf eğitimi programında öğrenim görmekte olan 1.,2.,3. ve 4.sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu” ile “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmak üzere betimsel istatistik analizleri, bağımsız örneklem için t- testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ölçeğin “öğretmen olarak kendine güven” alt boyutunda kadın ve erkek katılımcılara ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ve ölçekten alınan puanın kadın katılımcılar lehine olduğu, adayların öğrenim gördükleri programı isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre ölçeğin “öğretmen olarak kendine güven” ve “kendini öğretmen görme” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili literatürle tartışılmış ve mevcut çalışmadan hareketle farklı bölgelerde, farklı ekonomik ve sosyokültürel özelliklere sahip üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin karşılaştırmalı biçimde incelenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: genel tarama, meslek öncesi öğretmen kimliği, sınıf öğretmeni adayı

Examination of Early Teacher Identity of Primary Teacher Candidates

ABSTRACT

The role of the teacher in the learning-teaching process is now accepted as an indisputable fact. In the relevant literature, it is seen that the expression “teacher identity” focuses on different kinds of variables such as teacher's experience, values, motivation system and contribution to education. In this study, it was aimed to investigate the early teacher identity of primary teacher education program students by considering different variables. Survey method was used in the study. The sample of the study consisted of 1,2,3 and 4 th grade primary teacher candidates studying in a university located in the Central Black Sea Region in 2018-2019 academic year. “Personal Information Form” and “Early Teacher Identity Scale” were used as data collection tools. Descriptive statistics analysis, independent sample t-test and ANOVA were used for answers to the research questions mentioned in the study. According to the findings of the study, there was a statistically significant difference between the scores of male and female participants in the “self-confidence as a teacher” subscale of the scale and the score was in favor of the female participants. There was a statistically significant difference in “self-confidence as a teacher” and “confidence in becoming a teacher” dimensions.

Key Words: early teacher identity, primary teacher candidate, survey method

¹ Bu çalışmanın ilk hali International Symposium on Active Learning (6-8 Eylül 2019/Adana) sempozyumunda sunulmuştur.

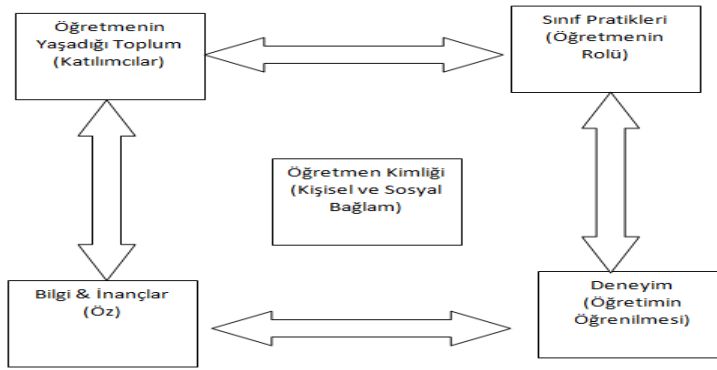
1. Giriş

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin sahip olduğu rol ve öğretimde öğretmenin önemi artık tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Bu gerçek beraberinde “öğretmen niteliği” ve “öğretmen yeterliği” gibi kavramları ön plana çıkarmaktadır. Fakat ilgili literatür bu kavramların yanında öğretmenin deneyimi, sahip olduğu değerler, motivasyon sistemi ve eğitime katkısı gibi farklı türden değişkenleri bir arada barındıran “öğretmen kimliği” ifadesine odaklanmıştır (Friesen ve Besley, 2013; Motallebzadeh ve Kazemi, 2018). Çünkü öğretimde, öğretmenin ne öğrettiği ile birlikte kim olduğu da önem kazanmaya başlamıştır. Son dönemlerde gerçekleşen eğitim araştırmaları özellikle öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin gelişimi üzerinde odaklanmış olup kendilerine ilişkin algılarının öğretmen rolleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir (Day ve Kingston, 2008; Djoub, 2018). Kress (2011) öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin sadece kendileri hakkındaki algılarının bir birleşimi olamayacağını aktarmaktadır. Çünkü bireylerin kimliği yaşamları boyunca değişime açıktır. Bununla birlikte sahip olunan öğretmen kimliğinin, öğretmenin eğitim felsefesi, karar verme mekanizması, iyi oluşu ve öğretimde etkinliği konularında çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Mockler,2011).

İlgili literatürde öğretmen kimliği konusunda farklı tanımlamalar bulunmakta ve bu tanımlamalar çeşitli teorik yaklaşımlara dayanmaktadır. Bu yaklaşımlardan bir bölümü kimliğin sosyal ve kültürel doğası, diğerleri ise söylemsel ve anlatısal doğasına odaklanmaktadır. Bununla birlikte çağdaş yaklaşımların çoğu kimliğin sosyal bir bağlamda inşa edildiği, istikrarlı ve sabit olmaktan ziyade değişen ve dinamik olduğu konusunda hemfikirdir (van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset ve Beishuizen, 2017). Öğretmen kimliğinin gelişimi kimi çalışmalarda problemsiz olarak ele alınsa da pek çok çalışma bu gelişimi bir mücadele olarak tanımlamaktadır. Çünkü öğretmenler sıklıkla farklı ve bazen de çelişkili perspektiflere anlam vermek zorundadır (Beijaard vd., 2004). Bu durum öğretmen kimliği tanımlamalarında çoğunlukla sosyal bağlamların öne geçmesine yol açmıştır. Djoub (2018) öğretmen kimliğini sosyal ve kişisel açılardan incelemektedir. Sosyal açıdan incelenen kimlik aslında eğitim araştırmalarında kendine daha fazla yer bulan ve öğretmenin sınıf içindeki dinamizmini yansıtan bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum eğitim araştırmalarında “öğretmenin rolü nedir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılan kısım olarak

görülmektedir. Kimliğin kişisel boyutunda ise, bireyin bilgisi, inançları ve duyguları yer almaktadır. Bu kısım ise “gerçekte ben nasıl bir öğretmenim?” sorusuna karşılık gelmektedir.

Aday öğretmenlerle son on yıllık dönemde yürütülen araştırmalarda öğretmen kimliğinin, bahsedilen bu sosyal ve kişisel boyutlara göre incelendiği görülmektedir (Avalos ve De Los Rios, 2013; Beauchamp ve Thomas, 2009). Friesen ve Besley (2013) öğretmen adaylarının temelde öğretmen kimliklerinin anlaşılmasının kolay olmayacağını ancak öğretmen olma fikrine ilişkin inançlarının lisans öğrenimleri esnasında şekillenebileceğinden bahsetmektedir. Motallebzadeh ve Kazemi (2018) öğretmen kimliğinin kültürden, toplumdaki ırk yapısından, benimsenen din anlayışından ve cinsiyet özelliklerinden etkilenebileceğinden bahsetmiştir. Bununla beraber öğretmen kimliği için genel bir çerçeveden bahsedilmiştir (Şekil 1). Buna göre sadece sosyo politik bağlamda ele alınmayacak olan öğretmen kimliğinin dinamik bir süreç olduğu vurgulanmaktadır.



Şekil 1. Öğretmen kimliği (Motallebzadeh & Kazemi, 2018,s.3)

Furlong'a (2013) göre son dönemlerde oldukça yoğun bir biçimde incelenmeye başlanan öğretmen kimliği kavramı, farklı kültürlerdeki araştırmalar sayesinde şekillenebilir ve metot açısından zenginleştirilerek ilgili literatüre katkıda bulunulabilir. Öğretmen adaylarının, meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelendiği kimi çalışmalarda öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşmelerin yapıldığı ve nitel yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda genellikle öğretmen algılarının tespit edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Kimi çalışmalarda ise öğretmen adaylarına kendilerini bir öğretmen olarak nasıl gördüklerini ortaya çıkarmaya yardım edecek çizimlerin kullanıldığı görülmüştür (Beltman ve arkadaşları, 2015). Alsup (2004), öğretmen kimliği konusunda yapılan çalışmaların, aday öğretmenlere her zaman yardımcı olmadığını belirtmektedir. Buna göre aday öğretmenlerin yalnızca %50'sinde kariyer planlarının ilk beş yıldan uzun sürdüğü

belirtilmektedir. Yani ilk beş yılın sonunda aday öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca almış oldukları pedagoji ve inançlarına aykırı öğretim yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında öğretildiği gibi öğretim yapacakları bir yol bulamadıklarını, bu yüzden geleneksel öğretmen merkezli ders verme yöntemleri ve kapalı sorgulama yöntemleri gibi sınıfta ayakta kalmaları için hayat kurtarıcı önlemlere geri döndüklerini göstermektedir (Alspup, 2004). Friesen ve Besley (2013) bu noktada öğretmen kimliklerinin sahip olunan değerlerden, inançlardan, kişisel ve sosyal etkenlerden etkilenen dinamik bir süreç olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu nedenle öğretmen kimliğinin hem kişisel hem de dışsal (bağlamsal) boyutlarına vurgu yapan ölçeklerin kullanımı önerilmektedir. Day ve Kingston (2008) öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen eğitimcilerinin aday öğretmenlerin kendilerini tanımaları hususunda onlara ışık tutmaları gerektiğini ve “iyi” öğretmen olma yolunda kişisel ve profesyonel gelişimlerine yardımcı olmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Beauchamp ve Thomas (2009) öğretmen kimliğinin oluşmasının, bir öğretmen için hayati önem taşıdığına dikkat çekmekte ve öğretmen adaylarının anlam verme ve karar verme becerileri için temel olduğuna işaret etmektedirler. Dolayısıyla Türk toplum yapısı içinde yetişen öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesinde fayda görülmektedir.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde van Lankveld ve arkadaşlarının (2017) öğretmen kimliği çalışmalarını pratik ve üniversite öğretimi (teorik) bağlamlarından incelediği görülmektedir. Öğretmen adaylarında var olan kimlik gelişimlerinin öğretim uygulamalarına geçişte nasıl değiştiği, hangi bağlamsal faktörlerin öğretmen kimliğini etkilediği ve öğretmen kimliğinin gelişiminde hangi psikolojik faktörlerin etkili olduğunun araştırıldığı çalışma sonuçları öğretmen olduktan sonra öğretmen kimliğinin geliştiğini, bu gelişimin profesyonel, akademik, araştırmacı ya da entelektüel kimlikler üzerine inşa olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerle kurulan iletişimin ve kişisel gelişimin, öğretmen kimlik gelişiminde etkili olduğu bununla beraber çalışma ortamının etken olduğu görülmüştür. Çalışmada van Lankveld ve arkadaşları (2017) öğretmen kimlik gelişiminde etkili olan psikolojik faktörler olarak takdir duygusu, bağlılık hissi, yeterlilik hissi, bir taahhüt duygusu ve gelecekteki bir kariyeri hayal etmek duygusunun olduğuna işaret etmişlerdir. Alspup (2004) öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin incelenmesi gerekliliğine vurgu yapmış ve kimlik gelişiminde öğretmen eğitimcilerinin önemine işaret etmiştir. Motallebzadeh ve Kazemi (2018) İngilizce öğretmenlerinin profesyonel öğretmen kimlikleri ile öz saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ile yürütülen çalışmada öğretmen kimliği ile

öz saygının tüm alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Djoub (2018) teorik çerçevede yürütmüş olduğu çalışmasında, mesleki gelişim imkanlarının sağlanması ile öğretmen kimliğinin gelişimine yardımcı olunabileceğini vurgulamıştır. Graham ve Phelps (2003) üst bilişsel ve yansıtıcı öğrenme süreçleriyle öğretmen adaylarının kimlik gelişimlerini incelemiştir. Bu süreçte etkinlikler yürütülerek öğretmen kimliği için yeni bir yaklaşım önerisinde bulunulmuştur. Ancak yaklaşımın benimsenebilmesi için hem üniversiteler, hem okullar hem de kurumlar arasında bir işbirliğinin olması ve birlikte hareket edilmesinden bahsetmişlerdir. Beltman ve arkadaşları (2015) öğretmen adaylarına çizim yaptırarak öğretmen kimliklerini araştırmışlardır. 125 öğretmen adayı ile yürütülen çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmekten keyif aldıklarını, öğrencileri ile olumlu ilişkiler içinde olduklarını ve kendilerine öğretmen olarak güven duyduklarını göstermektedir. Ancak öğretmen adayları bu olumlu yaklaşımlarını sürdürürken, işyerinin gerçekliğine nasıl hazırlanacağı konusunda ikilime düştükleri sonucu elde edilmiştir. Erken kariyer aşamasında öğretmen kimliğini inceleyen Morrison (2013) öğretmenliğin ilk yıllarının zorlu olduğuna ve mesleği bırakma aşamasına geçebilen pek çok öğretmenin varlığına değinmiş, öğretmenliğin ilk yıllarındaki öğretmenleri sıkıntılı, aceleci ve heyecanlı olarak sınıflandırmaktadır. Türkiye’de yürütülen çalışmalara bakıldığında ise Ceylan ve Akkuş’un (2018) matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini incelediği, Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu’nun (2013) öğretmen kimliğinin oluşmasına ilişkin etkenlere yönelik öğretmen adayı görüşlerini incelediği, Koca’nın (2016) müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerini incelediği, Arpacı Somuncu’nun (2016) İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen kimliği ve kişisel özelliklerinin öğretmen öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini incelediği, Karalı’nın (2018) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri görülmüştür. Bu çalışmada ise farklı değişkenler dikkate alınarak sınıf eğitimi programından öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların hem öğretmen adayları hem de öğretmen eğitimcileri açısından dikkate değer kazanımlar sunacağı ümit edilmektedir. Bu bağlamda çalışmada aşağıda sunulan araştırma problemleri test edilmiştir.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri;
 - a) yaş,
 - b) cinsiyet,
 - c) sınıf düzeyi,

- d) ailede başka öğretmen olma durumu,
- e) programı isteyerek seçip seçmeme durumu,
- f) öğretmen olarak rol model aldığı birinin olup olmama durumu,
- g) Aile gelir durumu,
- h) baba ve anne mesleği değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelendiği bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli; “çok sayıda oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2013,s.79). Bu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarından alınacak bir örneklem ile genel bir yargıya varma hedefi güdülmüştür.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2018-2019 akademik yılında eğitim fakültelerinin sınıf eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise belirtilen tarihlerde Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin sınıf eğitimi programında öğrenim görmekte olan 1.,2.,3. ve 4.sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemeye ilişkin temel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Öğretmen adaylarına yöneltilen diğer sorulara ilişkin bilgiler ise Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Örneklemeye İlişkin Bilgiler

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
<i>1.sınıf</i>	37	13	50
<i>2.sınıf</i>	31	9	40
<i>3.sınıf</i>	23	14	37
<i>4.sınıf</i>	31	14	45
<i>Toplam</i>	122	50	172

Tablo 1’de yer alan bilgilere göre toplam 172 katılımcının 122’sinin kadın, 50’sini ise erkek sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Sınıf düzeylerinde birbirine yakın oranlarda çalışmaya katılımın sağlandığı görülmektedir.

Tablo 2.

Örnekleme Ait Diğer Bilgiler

<i>Yaşınız</i>		
	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>17-20 yaş</i>	70	40.7
<i>21-23 yaş</i>	86	50.0
<i>24 yaş ve üzeri</i>	16	9.3
<i>Mezun Olduğunuz Lise Türü</i>		
<i>Anadolu Lisesi</i>	102	59.3
<i>Öğretmen Lisesi</i>	17	9.9
<i>İmam Hatip Lisesi</i>	6	3.5
<i>Meslek Lisesi</i>	15	8.7
<i>Düz Lise</i>	32	18.6
<i>Bu Programı İsteyerek mi Seçtiniz?</i>		
<i>Evet</i>	127	73.8
<i>Hayır</i>	45	26.2
<i>Ailenizde Sizden Başka Öğretmen Var mı?</i>		
<i>Evet</i>	67	39.0
<i>Hayır</i>	105	61.0
<i>Öğretmen Olarak Örnek Aldığınız Birisi Var mı?</i>		
<i>Evet</i>	134	77.9
<i>Hayır</i>	38	22.1
<i>Anne Mesleği</i>		
<i>Ev Hanımı</i>	148	86.0
<i>İşçi</i>	1	0.60
<i>Memur</i>	8	4.7
<i>Serbest meslek</i>	5	2.9
<i>Emekli</i>	8	4.7
<i>Diğer</i>	2	1.2
<i>Baba Mesleği</i>		
<i>Çalışmıyor</i>	15	8.70
<i>İşçi</i>	21	12.2
<i>Memur</i>	40	23.3
<i>Serbest meslek</i>	29	16.9
<i>Emekli</i>	33	19.2
<i>Diğer</i>	34	19.8
<i>Aile Gelir Düzeyiniz</i>		
<i>500 TL ve altı</i>	11	6.40
<i>501-1250 TL</i>	30	17.4
<i>1251-2000 TL</i>	34	19.8
<i>2001-2750 TL</i>	33	19.2
<i>2751 TL ve üstü</i>	64	37.2

Tablo 2’de yer alan bilgilere göre katılımcıların büyük bir bölümü (%50) 21-23 yaş aralığında, Anadolu Lisesi mezunu, sınıf eğitimi programını isteyerek gelen ancak büyük bir kısmının ailesinde başka öğretmenin olmadığı buna rağmen yine büyük bir kısmının örnek aldığı bir öğretmenin var olduğu görülmektedir. Adayların büyük bir kesiminin anne mesleğinin ev hanımı, baba mesleğinin memur olduğu, aylık gelirlerinin 2751 TL ve üstü olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu” ile “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formunda öğretmen adaylarına yaşları, mezun oldukları lise türü, anne ve baba meslekleri, aile gelir düzeyleri, öğretmen olarak rol model aldıkları birisinin olup olmadığı, öğrenim gördükleri programı isteyerek seçip seçmeme durumları ile ailelerinde başka bir öğretmen olup olmadığı sorulmuştur. Çalışmada kullanılan diğer veri toplama aracı ise Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilip, Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından dilimize uyarlaması yapılan “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği”dir. Ölçek toplam 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan alt boyutlar ve alt boyutları oluşturan maddeler Tablo 3’de yer almaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı programında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Toplam 449 kişiyle yürütülen uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin 5’li likert tipinde 3 alt boyuttan oluşan bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için hesaplanan güvenirlik değeri ise (Cronbach Alpha) .90’dır. Çalışmada kullanılan ölçme araçları, 2018-2019 akademik yılının bahar yarıyılında sınıf eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına çalışmanın gerekçesi açıklanmış ve elde edilen verilerin bu çalışma dışında başka bir amaçla kullanılmayacağı bildirilmiştir. Bu şekilde gönüllü olarak çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ortalama 30 dk süre verilmiştir.

Tablo 3.
Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Boyutları

Boyutlar	Maddeleri
Öğretmen Olarak Kendine Güven	1,3,7,11,12,16
Katılımcı Öğretmen	2,4,6,13,14,15
Kendini Öğretmen Görme	5,8,9,10,17

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öğretmen adaylarından elde edilen veriler SPSS 20 programında analiz edilmiştir. Ölçeğin genelinden elde edilen veriler betimsel istatistik analizine tabii tutulmuştur. Çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmadan önce normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu ($p>.05$) parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde olumsuz maddeler (1,3,7 ve 10.maddeler) tersten kodlanmıştır. Kodlaması yapılan maddeler için 1.00-1.80 arası “kesinlikle katılmıyorum”, 1.81-2.60 arası “katılmıyorum”, 2.61-3.40 arası “kararsızım”, 3.41-4.20 arası “katılıyorum”, 4.21-5.00 arasının ise “kesinlikle katılıyorum” maddelerine karşılık geldiği görülmüştür. Buna göre çalışmada belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmak üzere bağımsız örneklem için t- testi ile tek yönlü ANOVA analizleri kullanılmıştır.

3.Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak sınıf öğretmeni adaylarının, “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği”ne vermiş oldukları cevapların betimsel analiz sonuçları sunulmuştur (Tablo 4).

Tablo 4.

Ölçekten Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}	Sd
N=172	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%		
Öğretmen Olarak Kendine Güven Boyutu							
Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığından sıklıkla şüphe duyarım.	7/ 4.1	15/ 8.7	34/ 19.8	54/ 31.4	62/ 36.0	3.87	.086
"İyi bir öğretmen" olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok.	4/ 2.3	9/ 5.2	11/ 6.4	63/ 36.6	85/ 49.4	4.26	.073
İyi öğretmen olma konusunda yeterliliklerimle ilgili sıklıkla şüphe duyarım.	4/ 2.3	40/ 23.3	45/ 26.2	46/ 26.7	37/ 21.5	3.42	.086
İyi bir öğretmen olmak için gerekli beceri ve yöntemleri geliştirebileceğimden eminim.	2/ 1.2	6/ 3.5	18/ 10.5	87/ 50.6	59/ 34.3	4.13	.063
Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim.	1/ 0.6	6/ 3.5	17/ 9.9	70/ 40.7	78/ 45.3	4.27	.063
Öğretmenlik eğitiminde gösterdiğim ilerlemeden mutluluk duyuyorum.	1/ 0.6	4/ 2.3	13/ 7.6	75/ 43.6	79/ 45.9	4.32	.058
Toplam						4.04	.047
Katılımcı Öğretmen							
Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsaydı, çocuklarla çalışmayı tercih ederdim.	8/ 4.7	10/ 5.8	35/ 20.3	78/ 45.3	41/ 23.8	3.78	.078
Çocuk ve yetişkinlerle çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışırlar.	6/ 3.5	28/ 16.3	53/ 30.8	60/ 34.9	25/ 14.5	3.41	.079
Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım	2/ 1.2	4/ 2.3	9/ 5.2	65/ 37.8	92/ 53.5	4.40	.060
Boş zamanlarımda çocuk veya yetişkinlerle çalışmak için elimden geleni yaparım.	2/ 1.2	11/ 6.4	33/ 19.2	85/ 49.4	41/ 23.8	3.88	.067
Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.	1/ .06	3/ 1.7	9/ 5.2	63/ 36.6	96/ 55.8	4.45	.056
Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.	0/ 0.00	4/ 2.3	8/ 4.7	72/ 41.9	88/ 51.2	4.42	.053
Toplam						4.05	.065
Kendini Öğretmen Görme							
Kendimi öğretmen olarak görüyorum.	3/ 1.7	7/ 4.1	36/ 20.9	74/ 43.0	52/ 30.2	3.96	.070
Kendimi çocuklarla ve yetişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum.	1/ .06	4/ 2.3	22/ 12.8	89/ 51.7	56/ 32.6	4.13	.058
Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm.	5/ 2.9	16/ 9.3	48/ 27.9	72/ 41.9	31/ 18.0	3.63	.075
Kendimi bir grup çocuk veya erişkinine öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum.	3/ 1.7	21/ 12.2	22/ 12.8	64/ 37.2	62/ 36.0	3.94	.081
Öğretmenlik doğamda var.	4/ 2.3	15/ 8.7	33/ 19.2	64/ 37.2	56/ 32.6	3.89	.079
Toplam						3.91	.072

Tablo 4'e göre sınıf öğretmeni adayları, ölçeğin "kendini öğretmen olarak görme" boyutundaki maddelere vermiş oldukları yanıtların ortalaması diğer iki boyuta göre daha düşüktür. Katılımcılara ait en yüksek ortalama "katılımcı öğretmen" boyutuna ait "Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir" ifadesidir. Katılımcılara ait en düşük ortalama ise yine "katılımcı öğretmen" boyutunda yer alan "Çocuk ve yetişkinlerle çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışır" ifadesi olmuştur. Bununla birlikte ölçeğin geneline ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Buna göre katılımcıların ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puan, madde düzeyinde 4.00'dır. Bu puan sınıf öğretmeni adaylarının, meslek öncesinde kendilerine ait öğretmenlik algılarının genellikle "katılıyorum" düzeyinde olduğunun bir göstergesidir.

Tablo 5.

Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

N	\bar{X}	Varyans	Sd
172	4.00	96,293	.57

Çalışmanın ikinci kısmında istatistiksel analiz sonuçları sunulmuştur. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeylerinin; yaş, cinsiyet, mezun olunan lise, sınıf düzeyi, ailede başka öğretmen olup olmama durumu, öğretmen olarak rol model alma durumu, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu, ailenin aylık ortalama geliri, baba mesleği, anne mesleği değişkenlerine göre farklılık göstermekte durumu incelenmiştir. Tablo 6'da sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre ölçekten aldıkları puan sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 6.

Meslek Öncesi Öğretmen Kimliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	S	t	p
Öğretmen Olarak Kendine Güven	Kadın	122	4.11	170	.052	2.235	.048
	Erkek	50	3.87		.104		
Katılımcı Öğretmen	Kadın	122	4.12	170	.050	2.360	.576
	Erkek	50	3.89		.089		
Kendini Öğretmen Görme	Kadın	122	3.93	170	.063	0.843	.506
	Erkek	50	3.83		.114		
Toplam	Kadın	122	4.05	170	.048	1.958	.163
	Erkek	20	3.86		.094		

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin “öğretmen olarak kendine güven” alt boyutunda kadın ve erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ($t_{170}= 2.235$, $p<.05$) ve ölçekten alınan \bar{X} puanın kadın katılımcılar lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4.11$). Katılımcı öğretmen adaylarının ailede başka bir öğretmen olup olmama durumu, programı isteyerek/istemeyerek seçme durumu ve öğretmen olarak rol model aldıkları birilerinin olup olmama durumuna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Katılımcı öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliğinden aldıkları puanların yaş, mezun olunan lise, sınıf düzeyi, aile gelir durumu ve anne ile baba mesleği değişkenlerine göre inceleme sonuçları ise Tablo 8’de birleştirilerek sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin Ailede Başka Öğretmen Olma, Programı İsteyerek Seçme, Öğretmen Olarak Rol Model Alma Değişkenlerine Göre Analizi

		Ailede Başka Öğretmen Olma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretmen Olarak Kendine Güven	Var		67	4.00	.066	170	-.596	.920
	Yok		105	4.06	.619			
Katılımcı Öğretmen	Var		67	4.00	.600	170	-.926	.819
	Yok		105	4.09	.584			
Kendini Öğretmen Görme	Var		67	3.87	.707	170	-.546	.337
	Yok		105	3.93	.745			
Toplam	Var		67	3.96	.745	170	-.766	.924
	Yok		105	4.03	.572			
		Programı İsteyerek Seçme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretmen Olarak Kendine Güven	Evet		127	4.17	.543	170	4.781	.035
	Hayır		45	3.67	.730			
Katılımcı Öğretmen	Evet		127	4.16	.519	170	4.174	.070
	Hayır		45	3.75	.676			
Kendini Öğretmen Görme	Evet		127	4.11	.577	170	5.815	.023
	Hayır		45	3.34	.816			
Toplam	Evet		127	4.15	.478	170	5.967	.022
	Hayır		45	3.60	.643			
		Öğretmen Olarak Rol Model Alma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretmen Olarak Kendine Güven	Var		134	4.09	.637	170	1.994	.90
	Yok		38	3.86	.596			
Katılımcı Öğretmen	Var		134	4.10	.564	170	1.883	.34
	Yok		38	3.89	.658			
Kendini Öğretmen Görme	Var		134	3.99	.727	170	2.977	.78
	Yok		38	3.60	.660			
Toplam	Var		314	4.06	.566	170	2.564	.50
	Yok		38	3.80	.573			

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının ailesinde başka öğretmenin olup olmaması durumu ile kendilerine örnek öğretmen olarak rol model birisini alıp almama durumuna göre meslek öncesi öğretmen kimliklerinin değişmediği görülmektedir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenim gördükleri programı isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre hem ölçeğin genelinde ($t_{170}= 2.564, p<.05$), hem de ölçeğin “öğretmen olarak kendine güven” ($t_{170}= 1.994, p<.05$) ve “kendini öğretmen görme”($t_{170}= 2.977, p<.05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin Yaş, Mezun Olunan Lise, Sınıf Düzeyi, Aile Gelir Durumu, Anne ve Baba Mesleği Değişkenlerine Göre Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{x}	S	F	p
Öğretmen Olarak	17-20 yaş	70	4.00	.588	.210	.38
Kendine Güven	21-23 yaş	86	4.07	.643		
	24 yaş ve üzeri	16	4.04	.801		
Katılımcı Öğretmen	17-20 yaş	70	4.04	.552	.040	.88
	21-23 yaş	86	4.05	.607		
	24 yaş ve üzeri	16	4.09	.693		
Kendini Öğretmen Görme	17-20 yaş	70	3.75	.710	3.186	.95
	21-23 yaş	86	3.98	.721		
	24 yaş ve üzeri	16	4.18	.753		
Sınıf Düzeyi		N	\bar{x}	Ss	F	p
Öğretmen Olarak	1.sınıf	50	3.94	.648	1.006	.41
Kendine Güven	2.sınıf	40	3.98	.506		
	3.sınıf	37	4.12	.704		
	4.sınıf	45	4.13	.659		
Katılımcı Öğretmen	1.sınıf	50	4.01	.592	1.174	.67
	2.sınıf	40	3.97	.506		
	3.sınıf	37	4.04	.659		
	4.sınıf	45	4.19	.594		
Kendini Öğretmen Görme	1.sınıf	50	3.70	.757	4.320	.24
	2.sınıf	40	3.79	.661		
	3.sınıf	37	3.95	.824		
	4.sınıf	45	4.20	.579		
Aile Gelir Durumu		N	\bar{x}	Ss	F	p
Öğretmen Olarak	501-1250 TL	41	3.82	.628	2.283	.08
Kendine Güven	1251-2000 TL	34	4.09	.737		
	2001-2750 TL	33	4.13	.555		

	TL					
	2751 TL	64	4.11	.597		
Katılımcı Öğretmen	ve üstü 501-1250	41	3.90	.642	1.255	.29
	TL 1251-2000	34	4.12	.701		
	TL 2001-2750	33	4.06	.416		
	TL 2751 TL	64	4.11	.563		
Kendini Öğretmen	ve üstü 501-1250	41	3.72	.673	1.198	.31
Görme	TL 1251-2000	34	3.96	.820		
	TL 2001-2750	33	3.95	.550		
	TL 2751 TL	64	3.97	.787		
	ve üstü					
Baba Mesleği		N	x	Ss	F	p
Öğretmen Olarak	Çalışmıyor	15	3.97	.534	2.467	.53
Kendine Güven	İşçi	21	4.36	.518		
	Memur	40	3.94	.588		
	Serbest	29	3.82	.743		
	meslek					
	Emekli	33	4.19	.640		
	Diğer	34	4.02	.617		
Katılımcı Öğretmen	Çalışmıyor	15	3.90	.808	.866	.36
	İşçi	21	4.23	.676		
	Memur	40	4.04	.574		
	Serbest	29	4.01	.583		
	Meslek					
	Emekli	33	4.14	.572		
	Diğer	34	4.02	.458		
Kendini Öğretmen	Çalışmıyor	15	3.74	.661	2.765	.59
Görme	İşçi	21	4.20	.560		
	Memur	40	3.83	.754		
	Serbest	29	3.60	.821		
	Meslek					
	Emekli	33	4.13	.711		
	Diğer	34	3.93	.658		

Tablo 8’de anne mesleğine göre meslek öncesi öğretmen kimliği analizi verilerin bu değişken için ANOVA varsayımlarını karşılamadığından yapılmamıştır. Aile gelir düzeyine bağlı analizde ise ilk iki hücre birleştirilerek analizi yapılmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının yaş, sınıf düzeyleri, aile gelir düzeyi ya da baba meslek durumları meslek öncesi öğretmen kimlikleri üzerinde etkili birer faktör değildir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin sınıf eğitimi programında öğrenim görmekte olan 1.,2.,3. ve 4.sınıflarındaki öğretmen adaylarının, meslek öncesi öğretmen kimlikleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Yapılan incelemelere göre sınıf öğretmeni adaylarının kullanılan ölçekten aldıkları puanlar, adayların “katılıyorum” cevabını çoğunlukla verdiklerini göstermektedir. Ayrıca adaylar “öğretmen olarak kendine güven” ile “katılımcı öğretmen” boyutlarında yüksek puanlar almışlardır. Öğretmen adayları “Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.” ifadesinde en yüksek puanı almışlardır. İstatistiksel olarak yapılan analiz sonuçları, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre “Öğretmen olarak kendine güven” alt boyutunda daha yüksek mesleki kimlik algısına sahip olduklarını göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar Karalı'nın (2018) çalışmasından elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Koca'nın (2016) müzik öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada da, öğretmen adaylarının yüksek derecede öğretmen kimliğine sahip oldukları görülmüştür. Bu durum özellikle kadınların, Türk toplum yapısı içinde öğretmenliği daha fazla benimsemeleri ve kendilerini meslekleriyle özdeşleştirmeleri durumuyla açıklanabilir. Ayrıca adaylar tarafından sınıf öğretmenliği, hitap ettiği yaş grubu itibariyle çocuklarla birlikteliği gerekli kılan ve çocuklarla birlikte olmaktan zevk duyabilecek bir program olarak görülüyor olabilir.

Çalışmada ailesinde kendisinden başka öğretmen olmayanların ve rol model olarak benimsedikleri bir öğretmenin olmadığını söyleyen adayların mesleki kimlik algısı ölçeğinden aldıkları puanların, ailesinde öğretmen olanların ve rol model alınan öğretmenin varlığının olması durumundaki adayların puanlarından daha yüksek olduğu ancak bu puanların istatistiksel olarak anlamlı bir değere sahip olmadığı görülmüştür. Bununla beraber yaş, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi ve baba mesleği ile meslek öncesi öğretmen kimliği algısı arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Alspup (2004) öğretmen kimliğinin pek çok durumdan etkilenebileceğini bildirmektedir. Toplumun sosyokültürel özellikleri, bireysel inançlar, iç ve dış faktörler kimlik gelişimini de etkileyebilmektedir. Bu çalışmada incelenen değişkenlerin meslek öncesi kimlik algıları üzerinde etkili olmayışı, bireylerin önceden sahip oldukları kişisel algılar ya da motivasyonları ile ilgili olabilir. Nitekim Day ve Kington (2008) öğretmen kimliğinin özünde ne kararlı ne de parçalanmış olabileceğini ancak birçok kişisel etkileşimin etkisine göre farklı zamanlarda ve farklı şekillerde daha fazla veya daha az, daha istikrarlı ya da daha istikrarsız

olabileceğine vurgu yapmışlardır. van Lankveld ve arkadaşları (2017) öğretmen kimlik gelişimini farklı teorik çerçevelerde ve farklı veri toplama araçları ile inceleyen toplam 59 nitel çalışmanın sentezini yapmışlardır. Elde edilen sonuçta eğitimin kusursuz bir süreç olmadığı bu nedenle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına iletilen örtülü mesajların dikkate alınması vurgusu yapılmaktadır.

Çalışmada ulaşılan en önemli sonucun ise öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri programı isteyerek seçip seçmeme durumları ile meslek öncesi kimlik puanları arasında anlamlı bir ilişkinin tespiti olduğu görülmektedir. Buna göre programı isteyerek seçen öğretmen adayları “öğretmen olarak kendine güven” ve “kendini öğretmen olarak görme” alt boyutlarında daha yüksek puan almışlardır. Djoub (2018) istek ve duyguların öğretmen kimliği üzerinde merkezi önemine dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenin sahip olduğu duygular; öğretmenin öğretme motivasyonu, kendi biliş yapısı, sınıf organizasyonu, öğretim kalitesi ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde oldukça etkilidir. Bu durum mesleğini sevmeden yapacak öğretmen adaylarının, gelecekte sorun yaşayacaklarını göstermektedir. Ancak Djoub (2018) öğretmen eğitimi programlarının öğretmenleri, pedagojilerini bilgilendirmek için öğretimde kendi duygusal deneyimlerini keşfetmeye teşvik etmeleri gerektiğini, bunu yaparak “duygu felsefeleri ve duygu tarihlerini” geliştirebileceklerini ve böylece öğretmenlerin duygularının uygulamalarını nasıl etkilediğini sürekli olarak yansıtarak tanımlamaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Beltman ve arkadaşları (2015) öğretmen kimliğinin kişisel ve bağlamsal faktörlerine vurgu yapmış ve kişisel birtakım handikapların öğretmen kimliğinin gelişimini engelleyeceğini savunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlik yapacağı programı istemeden seçen adayların, öğretmen kimlik gelişimlerinin de sıkıntılı olacağı söylenebilir. Motallebzadeh ve Kazemi (2018) öğretmen kimliği ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkiye değinmiş ve öz-yeterliğin tüm boyutlarının kimlik gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yani kendini alanda yeterli hissetmeyen ve programa istemeden gelen öğretmen adayları, yeterli kimlik gelişimi gösterememektedirler. Arpacı- Somuncu (2016) öğretmen kimliği ile öz-yeterlik ve kişisel özellik ilişkisini incelediği çalışmasında da benzer sonuçlar elde etmiştir. Yaşar ve arkadaşlarının (2013) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin gelişiminde kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, çevre ve staj olduğu görülmüş, kendilerini üniversite üçüncü sınıftan itibaren öğretmen gibi hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Ceylan ve Akkuş’un (2018) matematik öğretmeni adaylarıyla yaptıkları

çalışmada 1.sınıf öğretmen adaylarının “kendini öğretmen olarak görme” ve “katılımcı öğretmen” boyutlarında daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Elde edilen sonuçların bu denli çeşitli oluşu, öğretmen kimlik gelişiminin tek boyutlu olamayacağını, kimlik gelişiminin sadece kişisel ve bağlamsal faktörler içermediğini duygusal birtakım içeriklerden de etkilendiğini göstermektedir. Dolayısıyla, bireylerin geçmişten getirdikleri öğretmenlik deneyimleri, kendi öğretmenlerinden öğrendikleri, yükseköğretimde aldıkları pedagojik alt yapı ve öğrenim görülen programın kimliğine bürünme gibi pek çok faktörün meslek öncesi öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktadan hareketle, öğretmen kimlik gelişimi konusunda sunulacak önerilerin seçilen programa hatta öğrenim görülen üniversiteye göre değişkenlik göstermesi gerektiği kanısındayız. Bu nedenle mevcut çalışmadan hareketle farklı bölgelerde, farklı ekonomik ve sosyokültürel özelliklere sahip üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin karşılaştırmalı biçimde incelenmesi önerilmektedir. Bu durum programı/ okulunu isteyerek gelme durumlarının kimlik gelişimi üzerindeki etkisini incelemede yararlı olacaktır. Ayrıca elde edilen sonuçların sebeplerinin daha derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel verilerle desteklenmesi, aday öğretmenlerin takibi yapılarak hizmet içindeki öğretmen kimliklerindeki değişimin incelenmesi ve bu durumun gerekçelerinin listelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alspup, J. (2004). Am I a teacher? Exploring the development of professional identity. *Language Arts Journal of Michigan*, 20(1),1-6.
- Arpacı,D.,& Bardakçı, M. (2015). Mesleki öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 687-719.
- Arpacı-Somuncu, D.(2016). Turkish EFL learners' use of communication strategies and its predictors. *ELT Research Journal*, 5(3), 178-192.
- Avalos, B., & De Los Rios, D. (2013). Reform environment and teacher identity in Chile. D.P. Naiper & S. Majhanovick (Eds). In *Education, dominance and identity* (pp. 153-175). Sense Publishers, Rotterdam.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245.
- Ceylan, Y., Akkuş, R. (2018). Matematik öğretmen adaylarında öğretmen kimliği gelişimi. *13. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture, and Society*, 16 (1), 7-23.
- Djoub, Z. (2018). Exploring teachers' identity: Reflections and implications. *Arab World English Journal*, 9(1), 108-120.
- Friesen, M. D. & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Furlong, J. (2013). Globalization, neoliberalism, and the reform of teacher education in England. *The Educational Forum*, 77(1), 28-50.
- Graham, A., & Phelps, R. (2003). Being a teacher: Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 2-15.
- Karalı, M.A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Koca, Ş. (2016). An investigation of prospective music teachers' early teacher identity. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 70-75.
- Kress, T. M. (2011). *Critical praxis research: Breathing new life into research methods for teachers*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Morrison, C.M. (2013). Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 91-107.
- Motallebzadeh, K., & Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5(1), 1-9.

- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342.
- Yaşar, M., Karabay, A., & Bilaloğlu, R.G. (2013)."Şimdi ben öğretmen mi oldum?" öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.

Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaştığı Sorunlar

Emine Gül ÖZENÇ¹, Ferhat SAAT²

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde ORCID No:0000-0003-3161-4252¹

Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Nevşehir ORCID No:0000-0002-0978-8573²

Geliş:21.10.2018

Kabul: 14.12.2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemlerin saptanmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüş olan bu çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında Nevşehir ili Derinkuyu ilçesinde farklı ilkokullarda görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını, Suriyeli öğrencilerle ilgili eğitim ve öğretimde en fazla iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük bir kısmı, Suriyelilerin eğitiminde dil yetersizliğine, öğrenci kayıt sisteminin yetersizliğine, devam problemlerine, uyum sıkıntısına dikkat çekmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, sınıf öğretmenleri, Suriyeli öğrenciler, mülteci, sorunlar

The Problems Classroom Teachers Encounter in the Education of Syrian Students

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the problems faced by classroom teachers for the education of Syrian students in Turkey. The results of this study, which was carried out with the phenomenological design of qualitative research methods, were obtained using a semi-structured interview form. Within the scope of the research, interviews were made with 20 class teachers working in different primary schools in Derinkuyu province of Nevşehir. According to the findings of the research, it is stated that most of the classroom teachers are close to the communication problems and most communication problems are experienced in the education and training of the Syrian students. In addition, a large number of participants have pointed out the insufficient language in the education of the Syrians, the inadequacy of the student enrollment system, the problem of attendance, and compliance.

Key Words: Education, classroom teachers, Syrian students, refugee, problems

*Bu çalışma, 27-30 Nisan 2018 tarihlerinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde gerçekleştirilen X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde Sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Geçmişten günümüze kadar geçen süreçte, tarihin çeşitli dönemlerinde insanlar farklı sebeplerle buldukları coğrafyayı terk etmek ya da bırakmak zorunda kalmıştır. Göç olarak adlandırılan bu olayın değişik sebepleri olmaktadır. Orta Asya Türklerinde de bu nedenlerin bir kısmında soğuk hava şartları, kuraklık, komşularla olan ilişkiler, hastalıklar, siyasi sebepler vs... sayılabilir. Görüldüğü gibi insanların yaşadıkları coğrafyayı terk etmek zorunda olabilmesi için oldukça geçerli mazeretler bulunmaktadır. Suriye'den Türkiye'ye gelen ya da göç eden mülteci insanların da bir sebebi vardı:Savaş....

Göç; *“insanların, grupların demografik, coğrafik, ekonomik ve politik nedenlerden dolayı zaman ve mekânda yer değiştirmesi ile eyleme dönüşen ve eylemin bitiminden sonra da etkileri devam eden bir süreçler bütünüdür.”* (Çakır, 2011: 210). Başka tanımlamalarda örneğin Türk Dil Kurumu'na göre göç: *“Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret”* olarak açıklanmaktadır (TDK, 2016). Akpınar'ın (2017:16) ifade ettiğine göre Ortadoğu'da bitmeyen iç savaş Suriye'ye de sıçramış ve binlerce insan canını kurtarmak için ülkeden göç etmeye başlamıştır. Bu durumdan en çok çocuklar ve kadınlar etkilenmiştir. Özellikle çocuklar açısından barınma, beslenme, sağlık ve eğitim sorunları önem kazanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye bir *“açık kapı politikası”* ile sınırdan giriş yapan her Suriyeliye *“geçici koruma statüsü”* vermektedir (Kap, 2014: 30). Mülteci çocuklar; pek çok açıdan risk grubundadırlar. Örneğin, çocuk asker, çocuk gelin olma ve ev işlerini üstlenme, çocuk işçi... gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Çalışmak zorunda kalan Suriyeli göçmen çocuklar pek çok fiziksel, sosyal ve psikolojik sorunla karşı karşıya kalmaktadır (Harunoğulları, 2016: 29). Bu şekildeki çocuklar, hem sosyal faaliyetlerden mahrum kalabilir hem de eğitimden kopabilirler (McBrien, 2005). Zira eğitim, kriz durumlarında bile bir şeylerin normal olarak sürdürülebilmesi açısından önemli bir psikolojik destek sağlamaktadır (Stainburn, 2002). Yapılan çalışmalar kültürel uyum sürecindeki tüm zorluklara rağmen Suriyeli mültecilerin genel olarak Türkiye'de olmaktan nispeten memnun olduğunu işaret etmektedir (Apak, 2014, 2015; Erdoğan, 2014; Kaya, 2015). Özellikle göçün yoğun olduğu Şanlıurfa, Mardin, Batman, Kilis, Gaziantep gibi güney doğu illerinde yaşayan Suriyeli mültecilerin uyum sürecinin daha rahat olduğu görülmektedir. Mültecilerin bölgede akrabalarının olması, dini inançlarını rahat yaşamaları, bölge halkı ile sağlıklı ilişki kurabilmeleri, ayrımcılığa maruz kalmamaları (Apak,

2014) ve yabancılık duygusu yaşamamaları (Kaya, 2015) bu durumun temel nedenleri olarak görülmektedir.

Ülkemizde 2013 yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemi uygulanmaktadır. Bu sistemde ilk dört ilkokul kademesini ifade etmektedir. İlkokul kademesinde çocuğun okuma yazma, dört işlem, okula ve kurallara uyum vb. temel becerileri kazanması beklenmektedir. Sınıf öğretmenleri bu becerileri kazandırırken pek çok problemle karşılaşmaktadırlar, örneğin; kas gelişimi yetersiz çocuklar, devam problemi, ilgisiz veliler ve buna benzer birçok problem yazılabilir. Son yıllarda yaşanan bu problemlere ilaveten büyük bir problem olarak da mülteci çocuklar problemi de eklenmiştir. Türkiye’de mültecilerin eğitimlerine yönelik birçok araştırma yapıldığı ilgili alanyazında görülmektedir (Başar, Akan, Çiftçi, 2018;Börü ve Boyacı, 2016; Sakız, 2016; Sarıtaş, Şahin, Çatalbaş, 2016; Şeker ve Aslan, 2015). Ancak her bir araştırmanın alt problemleri daha farklı sorulara yanıt aramaktadır. Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri ele alınmış ve araştırmaya değer görülmüştür.

1.1.Araştırmanın Amacı

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, gerek uluslararası sözleşmeler ve gerekse Anayasanın ilgili maddeleri gereğince Suriyeli öğrencilere sağlanması gereken eğitim hakkını vermektedir. Ancak bu bağlamda verilen eğitimde bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Yaşanan bu problemler eğitim kalitesini olumsuz etkilemekte, yapılan eğitim faaliyetlerine sekte vurmaktadır. Bu yüzden yaşanan bu sorunların net olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple çalışmada sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle karşılaştıkları sorunları belirlemek için, aşağıdaki sorulara yanıtlarlar aranmıştır:

- 1- Sınıf öğretmenleri Suriyeli öğrencilerin eğitiminde ne gibi problemler yaşamaktadır?
- 2- Sınıf öğretmenleri Suriyeli öğrencilerin eğitiminde okuma yazma ile ilgili ne gibi problemler yaşamaktadır?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimindeki sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma zemini

oluşturur. Fenomenolojik araştırmalar, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım, Şimşek, 2011: 78). Bu sebeple çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Bu araştırmada incelenen olgu, Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlardır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde “amaçlı örneklem” yöntemlerinden “ölçüt örneklem”den yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Bu çalışmada, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin seçiminde, sınıflarında en az 2 tane Suriyeli öğrencinin eğitim görüyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin sınıfında toplam 59 Suriyeli öğrenci vardır. Bu bağlamda da araştırma kapsamında Nevşehir ili Derinkuyu ilçesinde farklı okullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmanın içeriğini oluşturan veriler, fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Görüşme formunu hazırlamak için öncelikle konu ile tarama yapılmış, daha sonra dört sınıf öğretmeni ile ön görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin arttırılması konusunda alınabilecek bazı tedbirler bulunmaktadır. Bunlardan birisi görüşme formunun, kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alındıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Diğer bir yöntem ise araştırmacının çalıştığı durumla etkileşim sürecini arttırmasıdır. Yapılan bu araştırmada da çalışılan durumla etkileşim sürecini arttırmak amacıyla farklı özellikleri bulunan yirmi öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bir başka yöntem olarak da araştırma verileri farklı zamanlarda iki defa çözümlenerek tutarlılığına bakılmıştır. Bunun için araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994: Akt. Yalçın, Özoğlu ve Dönmez, 2016) önerdiği aşağıdaki uyuşum yüzdesi kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Bu işlem sonucunda elde edilen uyuşum yüzdesinin %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Akt. Yalçın, Özoğlu ve Dönmez,

2016). Buna göre bu araştırmanın uyuşum yüzdesi de $p=.96$ çıkmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Ayrıca içerik analizinde fikir, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2011: 39). Görüşmelerden elde edilen not kayıtları okunduktan sonra görüşler benzer konu başlıkları altında gruplandırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011), veri setinin içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümlere araştırmacı tarafından verilen isimlere kod adını vermektedir. Yapılan bu işlemede kodlama denilmektedir. Veriler 3 defa okunarak kodlar belirlenmiştir. Aynı ve benzer kodlar bir araya getirilerek düzenleme yapılmıştır. Benzer veriler bir araya getirildikten sonra bunları açıklayabilen daha genel kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Bu süreçlerin tamamlanması ile veriler 3 tema, 17 kategori, 32 koda ayrılmıştır.

3. Bulgular

Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacı ile yapılan bu çalışma sonucunda “Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar”, “Suriyeli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar” ve “Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri” olmak üzere 3 ana tema oluşturulmuştur. Bu temalara ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri alt problemlere göre tablo halinde verilmiştir:

Tablo1.

Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans	Yüzde
BAŞLICA PROBLEM ALANLARI	Dil problemi Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 Ö9;Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14 Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	✓ Anlaşma problemi ✓ Türkçeyi bilmeme ✓ Eğitim almamaları ✓ Arapça bilmeme ✓ Biraz Türkçe bilen ile diğer Suriyeli öğrencinin birlikte oturması sonucu oluşan disiplin ve gruplaşma problemi. ✓ Türkçe ile Arapçanın farklı yapılara sahip olması	20	100
	Türk veliler tarafından istenmemeleri Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 Ö9;Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14 Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19	✓ Kendi çocuğu ile oturmasını istememe ✓ Çocuğunun sınıfında olmasını istememe ✓ Öğretmenin onlarla uğraşmasını kendi çocuğundan vakit çalınması olarak düşünmesi	19	95
	Uyum problemi Ö2, Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19	✓ Sadece diğer mülteci öğrenciler ile arkadaş olmaları. ✓ Yalnız, kendi kendisi ile oynaması	15	75
	Zorbalık Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö13, Ö16,Ö17,Ö18,Ö19	✓ Yaşları büyük olmaları sebebiyle diğer çocuklara zorbalık yapmaları. ✓ Zorla para alma problemi	12	60
	Diğer Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö1,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	✓ Disiplin	12	60
	Diğer Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19	✓ Temizlik problemi	12	60
	Devam problemi Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18	✓ Yarım gün gelmeleri ✓ Zamanla hiç gelmemeleri	11	55
	Kayıt problemi Ö2,Ö5,Ö9,Ö11,Ö14,Ö17,Ö18	✓ Suriyeli öğrencilerin hangi sınıfa gidecekleri konusunda yaşanan belirsizlik. ✓ Yaşları çok büyük olanların dil problemi sebebiyle 1. Sınıfa gitmeleri	7	35

Tablo 1'e göre başlıca problem alanları 7 kategoriden oluşmuştur. Bunlar sıra ile; dil problemi, Türk veliler tarafından istenmemek, uyum problemi, zorbalık, diğer (temizlik, disiplin), devam problemi, kayıt problemidir. Kodlara bakıldığında ise en fazla kod dil problemi kategorisinde (f:20), 6 alt kodda; bunu Türk veliler tarafından istenmemeleri (f:19), 3 alt kodda izlerken; en az da kayıt problemi (f:7) kategorisi 2 alt koddadır.

Ö19: “Öğrenciler, Türkçe'ye karşı olumsuz tutuma sahiptir. Dil problemi yüzünden diğer problemleri de çözmek çok zor olmaktadır. Bunun yanında temizlik problemi yaşanıyor. Dil bilmedikleri için sınıfa adapte olamıyorlar. Sadece kendi aralarında oynuyorlar. Yaşları büyük olduğu için diğer öğrencilere baskı kuruyorlar.” Demiştir.

Ö20: “Suriyeli öğrencilerden biri Türkçe bilirken diğeri bilmiyor. En fazla zorlandığım konu iletişimde zaman kaybı. Çocuk tam tercime yapamıyor. Yaptığı zaman ise çok fazla zaman gidiyor. Türkçe bilen öğrenci eğer birinci sınıfta olsaydı en azından okuma yazma öğrenebilirdi. Dördüncü sınıfta fazla zaman ayıramıyorum. Bu öğrencilerin sınıflarda eşitlik olsun diye sınıflara rastgele dağıtılmasını doğru bulmuyorum.”

Tablo 2.

Suriyeli Öğrencilerin Okuma-Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans	Yüzde
Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Okuma-Yazma Eğitiminde Yaşadığı Başlıca Problem Alanları	Kültür Farkı	Kelimeleri anlamlandıramama Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö14,Ö15,Ö16 ,Ö18,Ö19,Ö20	13	65
	İletişimden Kaynaklanan Problemler	Farklı dil yapısı Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö11,Ö12,Ö16,Ö17 ,Ö19,Ö20	12	60
		Harfleri yanlış seslendirme Ö1,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö10,Ö13,Ö15 ,Ö18,	11	55
		Harf yutma Ö8, Ö10	2	10
		Yazma Hataları Ö15	1	5

Tablo 2'ye göre Suriyeli öğrencilerin okuma yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar kültür farkı kategorisinde kelimelerin anlamlandırılmaması (f:13) en fazla iken onu iletişimden kaynaklanan sorunlardan oluşan kategoriden farklı dil yapısı (f:12) takip etmiştir. En az sorunları ise yazma hataları (f:5) oluşturmaktadır.

Ö9: “Bu öğrencilerin en büyük problemi kendilerini ifade edememe, olmasından dolayı ünlü harfleri birbirine karıştırma, seslendirmede sıkıntı, mana kuramama problemleri olmaktadır.”

Ö7: “Türkçe bilen bir öğrencim var. O öğrenci sadece “b,p,k,l,m,n ve ü” harflerinin telaffuzunda problem yaşıyor. Bir de bazı kelimeleri anlamlandıramıyor. Bu öğrencide diğer bir problem Türkçe bildiği için onu tercüman olarak kullanıyoruz, çünkü biz Arapça bilmiyoruz, yabancı dil nasıl öğretilir? Bu konuda eğitimimiz yok.”

Tablo 3.

Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans	Yüzde
Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Dil problemi	Dil probleminin aşılması için Suriyeli öğrencilere dil kursları açılmalı yeteri kadar Türkçe öğrenmeden normal sınıflara alınmamalıdır. Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	20	100
	Türk veliler tarafından istenmemeleri	Sığınmacı çocukların kabulü konusunda veli toplantıları ile bir olumlu algı oluşturulabilir. Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö17,Ö19,Ö20	16	75
	Temizlik problemi	Velilere temizlik konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir, temizlik malzemeleri konusunda sosyal yardım kuruluşları ile irtibat kurulabilir. Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15,Ö17,Ö18,Ö20	12	60
	Uyum problemi	Öğrencileri kaynaştıracak sınıf içi-dışı faaliyetler yapılabilir. Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö20	10	50
	Devam problemi	Öğrencilerin devamının sağlanması için devam mektupları zamanında gönderilmeli, devamsız öğrenciler için gerekli yasal yaptırımlar uygulanmalıdır. Ö1,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15,Ö17,Ö18	10	50
	Zorbalık	Zorbalık probleminin aşılmasında rehber öğretmenlerden etkin bir şekilde faydalanabilir. Aileler ile iletişim sağlanarak gerekli düzenlemeler yapılabilir. Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö19,	9	45
	Kayıt problemi	Kayıt problemini aşmak için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Ö1,Ö5,Ö6,Ö9,Ö11,Ö15,Ö17	7	35
	Ayırma	Ayrı okul-Sınıf Ö7,Ö17,Ö19	3	15

Tablo 3'e göre Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlardan çözüm önerisi sıra ile 8 kategoriden oluşmuştur: Dil problemi, Türk veliler tarafından istenmemeleri, temizlik problemi, uyum problemi, devam problemi, zorbalık, kayıt problemi, ayırma. Kategorilerin frekansına bakıldığında %100 ile en fazla dil problemi kategorisi (f:20), bunu Türk veliler tarafından istenmemeleri kategorisi (f:16) ikinci sırada izlerken en az da ayırma kategorisinde (f:3) toplanmıştır.

Ö11: *“Bu öğrenciler dil öğrenmeden normal sınıflara alınmamalıdır. Dil problemi aşıldıktan sonra rastgele değil seviyelerine uygun sınıflara kayıt edilmelidir. Çocuk iki ay geliyor bir ay gelmiyor. Bu durum için bir yaptırım olmalıdır. Diğer problemlerin aşılmasında anahtar kelime bakış açısının değiştirilmesidir. Bunu niçin de mültecilerin temizlik barınma gibi ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bunlar normalleşirse velilerin de bakış açısı değişecektir.”*

Ö17: *“Yaşlarına uygun sınıflara gönderilmelidir. Dil bilmeden okula alınmamalıdır. Ayrı okullarda dil öğrenip, okuma yazma için birinci sınıfa sonra da yaşlarına uygun sınıflara gönderilmelidir. Dil problemi çözülürse öğretmenler için de vakite kaybı olmaz, o zaman veliler tarafından belki istenme konusunda sıkıntı olmaz. Temizlik ve devam konusunda aileleri ile görüşülebilir.”*

4.TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİLER

Bu araştırmada, Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili sorunları belirlemek ve bu konuda çözüm önerileri geliştirmek amacıyla sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın ilk amacına bağlı olarak; sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar sırasıyla; dil farklılığından kaynaklanan iletişim engelleri, kayıt sistemindeki eksiklikler, zorbalık, uyum problemi, devam problemi, Türk veliler tarafından istenmeme ve diğer problemler kategori olarak olarak belirlenmiş ve bunların da kodları da oluşturulmuştur. Araştırmanın bu bulgularını destekleyen pekçok çalışma mevcuttur. Ateşok (2016), Türk (2016), Erdoğan (2014), Yüksel, Bulut ve Mor (2014) ve tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Dil sorunun en önemli sorunlardan biri olduğu bu araştırmada ve benzer çalışmalarda da vurgulanmıştır (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Polat, 2012). Sarıtaş, Şahin, Çatalbaş (2016) “ İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar" adlı araştırmasında dil bunun yanında davranış, ödev yapmama öğretim sürecindeki sorunlar, gelişimsel farklılık problemleri ele alınmıştır. Galloway ve Jenkins (2005)'in yaptıkları çalışmaya göre Kalifornia ve Teksas'da bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin en büyük problemi dildir. Yine bu çalışmaya göre dil ile ilgili problemler

beraberinde uyum problemini de getirmektedir. Güngör (2015)'e göre dil ve kültür farklılığı nedeniyle öğrenciler başlangıçta öğretmenini, arkadaşlarını ve çevresindekilerini anlamakta güçlük çekmektedirler. Erdem (2017) "Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri" adlı çalışmasında dil sorundan bahs etmiştir. Polat (2012) çalışmasında yine dil probleminde söz etmiştir. Bunların yanı sıra; Kağnıcı (2017) Suriyeli mülteci çocukların eğitim koşulları ve okula uyum süreçlerinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluklara dair bir bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır. Sakız'ın (2016) araştırması okul yöneticilerinin çoğunun son yıllardaki göç dalgasıyla oluşan farklılığın kendi okullarının akışını bozduğunu, mevcut öğrencilerin düzenini aksattığını, mülteci çocukların kendi okullarında eğitim görmesine sıcak bakmadığını, genel olarak da okullarda mevcut homojen öğrenci yapısının devam etmesini savunduğunu ortaya koymuştur. Başar, Akan ve Çiftçi (2018) çalışmalarında mülteci öğrencilerin kendini sınıftan soyutlamasının uyum ve tutum sorunlarını da beraberinde getirdiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca çevresindeki yetişkinlere, topluma ve kurumlara karşı güveni zedelenen çocuk, yaşadığı kuşku ve yabancılaşma nedeniyle, hiç kimsenin kendisini anlayamayacağı düşüncesine kapılabilir (Erden ve Gökçe, 2009).

Araştırmanın ikinci amacına bağlı olarak Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde okuma yazma ile ilgili yaşadığı problemlere bakıldığında; iletişimden kaynaklanan problemler kategorisinde harfleri yanlış seslendirme, harf yutma, farklı dil yapısı, yazma hataları kodları ortaya çıkmışken kültür farkı kategorisinde de kelimeleri anlamlandıramama kodu yazılmıştır. Araştırmanın ikinci amacıyla ilgili olarak ilkokuma ve yazmada karşılaşılan sorunlarla bağlantılı; Taşkaya, Ersoy (2016) Türkçe öğretiminde ilk okuma yazma ile ilgili tekniklerin daha çok tercih edildiği bulgusunu ortaya koymuştur. Demirci (2015) çalışmasında okuma yapılırken Türkçe'de tek harf ile karşılığı olan "h" harfinin Arapçadan birkaç karşılığı olduğu için öğrenciler okurken kendi dillerindeki gibi telaffuz ettiklerini dile getirmiş ve o-u, ö-ü, p-b" gibi seslerin birbirinin yerine kullanılması şeklinde de hatalar yapıldığını ifade etmiştir. Yıldız (2016) araştırmasında Suriyeli öğrencilerin Türkçede olan ancak Arap alfabesinde olmayan "ö, ü, ş, ç, ı, ğ, p" harflerini bazen kullanmadıkları bazen de anlayamadıklarını tespit etmiştir. Bu bakımdan araştırma sonuçları; Subaşı (2010), Okatan'ın (2012), Yellok ve Büyükikiz'in (2010), bulgularıyla da örtüşmektedir. Kadioğlu, Kanger ve Şimşek'in (2018) araştırmasında da Suriyeli öğrencilerle oyun temelli dil becerileri kullanıldığında öğrencilerin dil gelişimlerine ve okuma yazma becerilerine olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın son amacında sınıf öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara çözüm önerisine yönelik kategoriler dil problemi, kayıt, zorbalık, uyum, devam, temizlik, Türk veliler tarafından istenmemeleri ve ayırma olarak yazılmıştır. Çalışmanın üçüncü amacına yönelik; Tanrikulu (2017) Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitiminde başta dil engeli olmak üzere, okullara kayıt sırasında yaşanan sorunlar, geçici eğitim merkezlerinin kapatılmasının ardından bazı öğrencilerin ara sınıflardan başlatılmasından kaynaklanan sorunlar dile getirilmiştir. Bu kapsamda eğitimde çeşitlilik ve çoğulculuk, müfredatın çeşitlendirilmesi ve Suriyeli ailelerin çoğulculuğunun tanınması da bu çözümler arasında ele alınmıştır. Yapılan çalışmayla bağlantılı olarak geliştirilen önerilerde Şimşir ve Dilmaç (2018) çalışmalarında dil eğitimi, birlikte eğitim, ayrı eğitim, aile ile irtibat kurmak, rehberlik etkinlikleri ve sosyal faaliyetleri kategorize etmiştir. Sarıtaş, E., Şahin, Ü., Çatalbaş (2016), da çalışmalarında Dil Eğitimi, Milli Eğitimde Özel Birim Oluşturma, Ana sınıfı, Tek sınıf tek okul, Oryantasyon Programı şeklinde çözüm önerisi kategorileri sunmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve sınıf öğretmenlerinin de çözüm önerileri doğrultusunda Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Suriyeli çocuk ve gençlerin eğitim hizmetlerinden etkin ve planlı bir şekilde yararlanmaları için dil kursları açılıp yeteri kadar Türkçe öğretilir.
- Suriyeli öğrencilerin okullara kayıt işlemleri okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmadan, adil bir sistem geliştirilerek sınıf kargaşalarının önüne geçilebilir.
- Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri için okullarda yaş gruplarına uygun olarak takviye Türkçe dersleri yaygınlaştırılabilir.
- Suriyeli öğrencilere Arapça bilen din kültürü öğretmenleri Türkçe öğretimi konusunda yardımcı olabilirler.
- Veli toplantıları, sınıf dışı sosyal faaliyetler ile öğrencilere yönelik ön yargılar kırılabilir.
- Suriyeli öğrencilerin ihtiyaç duydukları temizlik malzemeleri konusunda kermesler düzenlenebilir.
- Yapılacak araştırmalarda nicel yöntemler de kullanılarak daha farklı sınıflarda uygulanabilir.
- Uygulama grubu olarak öğrenci ve veliler üzerinde araştırma yapılabilir.
- Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(03), 16-29.
- Apak, H. (2014). Suriyeli göçmenlerin kente uyumları: Mardin örneği. *Mukaddime*, 5(2), 53-70.
- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin Örneği. *Birey ve Toplum*, 5, 125-142.
- Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 37, Aralık 2016, s. 76-110
- Başar, M., Akan, D., Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(5), 1571-1578.
- Börü, N., Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/14 Summer 2016, 123-158.
- Çakır, S. (2011). Türkiye'de göç, kentleşme/gecekondu sorunu ve üretilen politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, No:23, 209-222.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erden, G., & Gürdil, G. (2009). Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psiko-sosyal yardım önerileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 1-13.
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.
- Galloway, F. J. ve Jenkins R. J. (2005). The Adjustment Problems Faced by International Students in the United States: A Comparison of International Students and Administrative Perceptions at Two Private, Religiously Affiliated Universities." *NASPA Journal*, 46/4, 661-673.

- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği, *Göç Dergisi*, 3(1), 29-64.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kadıoğlu, A.H., Kanger, F., Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin gelişimine etkisi. *Turkish studies*, 13/3, 357-372. *Doi: 10.7827/TurkishStudies.13041, 357-372.*
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları, *Akademik Perspektif Dergisi*, Aralık, 30-35.
- Kaya, .M. (2015). Komşuda misafirlik: Suriyeli sığınmacılarca kurulmuş mülteci derneklerinin perspektifinden Türkiye'de yaşamak. *International Journal of Social Science*, 39, 263-279.
- Keser, İ. (2011). *Göç ve zor: Diyarbakır örneğinde göç ve zorunlu göç*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis akademisi güvenlik bilimleri fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.
- Özkarşlı, F. (2014). *Suriye'den Türkiye'ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Polat, f. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri. *Göç Dergisi*, 2, 65-81.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25/1, 208-229.
- Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7) 417-436.

- Stainburn, S. (2002). Interview: When children flee conflicts, they need food, shelter – and school, says the International Rescue Committee’s Wendy Smith, *Education Week Teacher*, 14(2), 10-11.
- Subaşı, D. A. (2010). TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarda hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Şeker, B T. Aslan, Z (2015). Refugee children in the educational process: an social psychological assessment *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105, January.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1117-1134.
- Tanrikulu, F. (2017).Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri *Liberal Düşünce Dergisi*, Yıl: 22, Sayı: 86, 127-144.
- Taşkaya, M.S., Ersoy, G. (2016). Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin uygulamaları. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2, Sayı:1, 130-138. Doi Number: [Http://Dx.Doi.Org/10.18560/Cukurova.31](http://Dx.Doi.Org/10.18560/Cukurova.31)
- Türk Dil Kurumu. (2016). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*, Erişim tarihi: 10.01.2016, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56716e8a191219.92550216
- Türk, G. D. (2016). Türkiye’de Suriyeli mültecilere yönelik sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine ilişkin bir değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, 25, 145-157.
- Yalçın, M., Özoglu, A.E., & Dönmez, A. (2016). Öğretim elemanlarının araştırma görevlisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 19-32.
- Yellok, V. S. ve Büyükikiz, K. K. (2010). Türkçe öğrenen yabancıların okuma sırasında yaptıkları hatalar üzerine tespitler, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yeni çalışmalar. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 224-234, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2016). Yabancılarla Türkçe öğretiminde okuma öğretimi yöntemlerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 98-112.
- Yüksel, U., Bulut, M. N. ve Mor, Z. (2014). *Türkiye’de bulunan Suriyeli mülteciler: infografik rapor*. Ankara: Uluslararası Orta Doğu Barış Araştırmaları Merkezi. Erişim Tarihi:

20.05.2018, <http://www.impr.org.tr/tr/wp-content/uploads/T%C3%BCrkiyede-Bulunan-Suriyeli-M%C3%BClteciler.pdf>

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Öğrenme Stillерinin İncelenmesi

Memet KARAKUŞ¹ Tuğçe BAYKAL²

¹Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adana ORCID No: 0000-0002-6099-5420

²Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin, tugceseyhun@gmail.com

Geliş:25.08.2019

Kabul:20.12.2019

ÖZ

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ve öğrenme stillerini inceleme amacıyla yapılan araştırma, tarama modelinde ilişkisel desene göre yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Adana Merkez ilçelerindeki ortaokullara devam eden yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak dört devlet okulunda yedinci sınıfa devam eden 141 ortaokul öğrencisi belirlenmiştir. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca yedinci sınıf öğrencilerine kişisel bilgi formu doldurularak kişisel bilgileri alınmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel analizlerin yanında, Kay-Kare ve Anova analizleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeyi aritmetik ortalamalarının en yüksek puan değeri olarak esneklik düzeyinde olduğu görülmüştür. En düşük ortalamanın ise akıcılık düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte akıcılık, esneklik ve orijinallik değerleri birbirine oldukça yakındır. Öğrencilerin sırasıyla en çok özümseyen öğrenme stiline, sonra değiştiren öğrenme stiline, daha sonra ayırıştırıcı öğrenme stiline ve son olarak da yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Özümseyen ve değiştiren öğrenme stillerine sahip öğrenci sayılarının birbirine oldukça yakın olduğu ve en çok kullanılan stiller olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğretimi, yaratıcı düşünme, öğrenme stilleri

Examining the Relationship Between Creative Learning Skills and Learning Styles of 7th Grade Students.

ABSTRACT

General purpose of this study is to examine the relationship between creative learning skills and learning styles of the 7th grade students. The survey has been done through the relational pattern model. The 7th grade students in the centre of Adana compose the infinite of this survey. By using irrational set sampling method, 141 state school students have been specified. In the survey, Torrance tests of creative thinking and Kolb's inventory about learning styles have been used for data acquisition. Besides, by making the 7th grade students fill a personal information form, their personal informations have been taken into consideration. After Torrance tests of creative thinking, Kolb's inventory about learning styles and personal information form, the data has been transferred to the computer and analyzed using SPSS 25 programme. In the survey, Kay-Kare and Anova analyses have been handled as well as the arithmetic mean and standard deviation. Participants' maximum point of arithmetic mean, the level of fluency, flexibility and authenticity, is the level of flexibility. The level of fluency has the minimum average. After all, it has been seen that the levels of fluency, flexibility and authenticity are very close to each other. It has been respectively specified that the students mostly have assimilator learning style, secondly divergent learning style, next converger learning style and lastly accommodator learning style. It has been seen that the percentages of the assimilator and the divergent learning styles are very close to each other and they are the mostly used learning styles.

Key Words: secondary school teaching, creative thinking, learning styles.

1. Giriş

Dijital çağ olarak da adlandırılan günümüz dünyasında her zamankinden daha çok girişimci olan, liderlik yapabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylere daha çok ihtiyaç duymaktayız. Bireyin nasıl daha iyi öğrendiğinin farkında olması, yaratıcı düşünme düzeyi öğrenme ve üretme açısından çok önemlidir. Bu yüzden, günümüzde okula ve eğitime verilen anlamda gün geçtikçe değişmektedir.

Eğitim bireylerin toplumsal hayatta yer almaları için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri elde etmelerine, kişilik yapılarını geliştirmeye okul içi veya dışında doğrudan veya dolaylı olarak yardım etme sürecidir. Bu tanımdan yola çıkarak, bir bireyin geleceği, aldığı eğitimin nitelikleri ile şekillenir denilebilir. İnsanların oluşturduğu toplumların da varlıklarını sürdürebilmeleri ve kalkınmaları yine eğitilmiş bireylerle mümkündür. Eğitilmiş bir toplumun geleceğe güvenle bakacağı kaçınılmazdır. Bu nedenle eğitim, insan ve toplum geleceğinin anahtarıdır.

Eğitim, çok fazla değişkenin yer aldığı bütünsel bir süreçtir. Eğitim sürecinde yer alan değişkenlerden bazıları bu sürecin önemli adımlarını oluşturur. Bunlardan biri de öğrenmedir. İnsan öğrenme yeteneği ile diğer canlılardan ayrılarak toplumsal bir varlık olur. İnsan, doğuştan sahip olduğu özelliklerin yanında çevre ile etkileşimi sonucunda da öğrenir. Birçok tanımı bulunmasına karşın çoğu psikolog öğrenmenin bireyin yaşadığı ortamla ve etrafındaki diğer kişilerle etkileşimi sonucu meydana geldiği ve bireyin davranışlarında kalıcı değişiklikler oluşturduğu yönünde fikir birliğine varmışlardır. (Fidan & Erden, 1991).

Bireylerin öğrenme düzeyleri, çeşitli faktörlere bağlı olarak farklılıklar gösterebilir. Öğrenilmesi muhtemel bilgi aynı olsa bile, her bireyin aynı oranda bu bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi kullanması mümkün olmayabilir. Fiziksel ortam, sosyal çevre ve bilişsel hazırbulunuşluk ve benzeri faktörler kişilerin öğrenme düzeylerinin farklılaşmasına sebep olur. Okullarda sıklıkla karşımıza çıkan bu farklılıklar, öğretmenin öğretim süreçlerinde izleyeceği yol ve yöntemlere ışık tutmaktadır. Öğretim sürecinde öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alması, farklı öğrenme düzeylerine sahip bireylerin performansını arttırmada pozitif katkılar sağlayabilecektir (Çaycı & Ünal, 2007). Bireysel farklılıklar zeka, yetenek, ilgi, ön bilgi, öğrenme sürecinde güdülenme, denetim odağı, öğrenme stilleri, öz yeterlilik inancı, cinsiyet gibi kavramları içerir (Kuzgun & Deryakulu, 2009).

Zeka; bireysel farklılık noktasında akla gelen ilk unsur olarak düşünülse de günümüzde yapılan araştırmalarda stil farklılıklarının zekadan daha önemli bir ayırım olduğu vurgulanmıştır. (Günaydın,2011, s.1) ve Keefe'ye (1979), göre öğrenme stili, bireylerin öğrenme durumlarını ne şekilde idrak ettiklerine, onlarla ne tür bir etkileşim içinde olduklarına ve nasıl tepki gösterdiklerine bağlı olarak bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerinin örüntüsüdür.

Koçak'a (2007, s.1) göre eğitimin bireyselleştirilmesi, günümüz eğitim sisteminin büyük değişimlerinden biridir. Öğrenme-öğretim sürecinde bireysel farklılıklar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle eğitim-öğretim süreci içerisinde bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğrencinin en etkili öğrendiği yolun yani öğrenme stiline belirlenmesi

gerekmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olması öğrencinin öğrenme sürecinde daha hızlı ve kolay öğrenmesini, başarısızlık kaygısını azaltmasını ve öğrenmede başarı elde etmesini sağlamadaki faktörler arasında sayılabilir. Bunun yanı sıra öğretmenin de öğrencinin öğrenme stilini bilmesi öğrencilerine daha uygun bir öğrenme ortamı sunması konusunda etkili olabilecektir.

Öğrenme stillerini bilen bireyler öğrenme yolunu yani öğrenmeyi öğrenmiştir denilebilir. Öğrenmeyi öğrenen, bilgiye ulaşma yollarını bulabilen, belli bir hazırbuluşluk seviyesinde olan, kısacası tüm bu unsurları birbiriyle harmanlayan bireyler daha fazla ön plana çıkmaktadır. Öğrenmeyi öğrenmenin, hem bireyi hem de toplumu başarıya götüren piramidin en üst basamaklarından biri olduğu söylenebilir. Yaşamımız boyunca yaptığımız doğru ya da yanlış seçimlerimiz, çevremizdeki olayları, problemleri algılama şeklimiz, adım atma biçimimiz öğrenmeyi öğrenme yolumuzla bağlantılıdır. Bu nedenle öğrenmeyi öğrenen bireylerin toplumsal hayatta fark yaratması olasılık dahilindedir.

Öğrenmeyi öğrenme süreçleri; bireyleri farklı serüvenlere yolculuğa çıkartan masallar gibi, yeni düşünce biçimleri oluşturmaya, zihnin sınırlarını keşfe çıkartmaya sevk eden içgüdüsel bir yaratıcılığın ürünü olmakla birlikte, her bireyde farklı sonlara neden olabilmektedir. Bu yolculukta seçilen yollar ve varılan sonlar, bazı bilim adamlarına göre yaratıcı düşünceye zemin hazırlamaktadır. Öğrenme stillerinin farkında olmak, özgün düşünce biçimleri yaratmak ve öğrendikleri karşısında tutumlarını gözden geçirmekle mümkün olacaktır. Bireyin kendi öğrenme yolunu bulmasının nispeten yaratıcılığa girdiği söylenebilir.

Yaratıcılık; daha önce bilinmeyen, orijinal ve maharete dayalı bir eser olarak oluşmuş veya henüz bir esere dönüşmemiş, kendine has bir problem çözme sürecini içine alan, bireyin zeka unsurlarını da orijinal ve üretmeye dayalı bir bilişsel kabiliyet olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2001, s.19). Torrance (1966), yaratıcılığı problemlere; sektelere, ahenksizliğe karşı hassas olma, zorlukları tespit etme, çare arama, yaklaşık olarak değerlendirme, eksikliklere yönelik fikirler geliştirme ya da yeniden deneme olarak tanımlarken, Kırıçoğlu (2002) yaratıcılığı çok yönlü düşünen bir aklın eseri olarak, Bentley ise (1999), bilginin alınması ve yeni biçim alana ya da yeni bir düşünce oluşturana kadar şekil verilmesi ve yeniden düzenlenmesi süreci olarak tanımlamıştır.

Guilford (1959) ise yaratıcılığı araştırmanın gerekliliğinden söz ederken ‘dünyada hayatta kalmak için ölümüne çaba içinde olmayı’ en büyük nedenlerden biri olarak göstermiştir (Vernon, 1970). Günümüz dünyasında toplumların ‘hayatta kalması’ bireylerin yaratıcılıklarına bağlıdır. Yaratıcılığı yüksek olan bireyler bir soruna ya da bir duruma yaklaşırken birden çok sonuç ve bakış açısı geliştirebilirler. Yaratıcılık yeteneği yüksek olan bireylerin olaylara bakış açısının çok yönlü olması, farklı yorumlar getirmelerine, bunun sonucunda da pozitif çıktılar elde etmelerine yardımcı olabilmektedir. Hiç şüphesiz toplumların temelini bireyler oluşturur. Yaratıcılığı yüksek bireyler farklı bakış açıları oluşturmalarıyla, farklı yorumlarıyla içinde bulunduğu topluma katma değeri daha yüksek işler çıkartarak kolektif bilince katkı sağlamaları, ihtimal dahilindedir. Yaratıcılık, daha çok sanatla anılan bir kavram olmaktan çıkarak, bilim ve teknikte de önemini arttırmıştır. Bu nedenle de son yıllarda, bilim adamlarının, ilgi alanına girerek açıklamaya çalıştıkları bir

kavram haline gelmiştir (Razon, 1990). Bu sebeple literatürde çeşitli disiplin alanları ile ilgili pek çok yaratıcılık tanımı bulmak mümkündür.

Yaratıcı bir eğitim için, büyüme ve gelişme sürecinde olan bireyin sanatsal gelişim çizgisini doğru izlemek, yeteneklerini ve gücünü iyi tanımak, bireysel farklılıkların göz ardı etmemek gerektir (Gürtuna, 2003; Craft 2008). İnam (1993) ise, yaratıcılığın özgür ve özerk yaratıcılarla yaratma olanağı sağlayacak ortam ve çevrenin gerektiğine, zaman zaman baskıların da yaratıcılığı körüklese bile, bireyin kendisini dıştan olmasa bile içten denetlenmesi, iç dünyasının bağımsızlığa erişmiş olması gerektiği düşüncesindedir. Burada bahsedilen bireysel farklılığı en iyi ifade eden kavramın da öğrenme stili olduğu söylenebilir. Öğrenmek için bireyin kendine uygun öğrenme stillerine ihtiyaç duyduğu ve öğrenmeyi öğrenmek için ise öğrenme stilini tanınması bununla birlikte yaratıcı düşünmenin yollarını bilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bireyin öğrenme stiline farkında olması yani öğrenmeyi öğrenebilmesi için farklı düşünce şekilleri oluşturabilmesi ve bunları pratiğe dökmesi gerektiği söylenebilir. Bunların da bize yaratıcılığı işaret ettiği düşünülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkılarak, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ve öğrenme stillerinin incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

2. Yöntem

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yaratıcılıklarının incelendiği bu araştırma, tarama modeline göre tasarlanmıştır. Nicel yöntemle göre desenlenen araştırmada ortaokul öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve öğrenme stilleriyle ilgili mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Adana ilinin merkez ilçelerindeki ortaokullara devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen üç farklı ortaokuldaki 141 yedinci sınıf öğrencisi araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada incelenen değişkenler olan öğrenme stili ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin soyut özellikler olması ve kullanılan ölçme araçlarının ilkökul düzeyinde, öğrenciler tarafından çok iyi anlaşılacak kaygısıyla çalışma ortaokul düzeyinde yapılmıştır. Diğer taraftan, Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel(2012)' in de belirttikleri gibi temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu ve Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, dünyada yaratıcılığı ölçme konusunda en çok bilinen testlerden birisidir (Torrance; 1966 ve 1974). Ülkemizde testin uyarlaması Aslan (2001) tarafından yapılmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliği kanıtlanan 12 maddeden oluşan Kolb Öğrenme Stili Envanteri Kolb tarafından 1976’da geliştirilmiş ve 1985’te düzenlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda, envanterin dört boyutuna (öğrenme biçimlerine) ait güvenilirlik katsayılarının (Cronbach Alpha) 0.73 ile 0.83 arasında değiştiği görülmüştür.

3. Bulgular

Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine yönelik bulgular

Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine yönelik betimsel bulgular aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Yaratıcılık Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yaratıcılık Boyutları	N	Minimum	Maximum	X	Ss
Akıcılık	141	32,55	78,64	48,52	8,03
Esneklik	141	31,41	69,69	48,71	8,31
Orijinallik	141	32,91	71,13	48,53	7,93
Yaratıcılık	141	98,1	217,92	145,74	22,35

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin akıcılık boyutunda aldıkları puanlar 32,55 ile 78,64 arasında değişmektedir ve puanların aritmetik ortalaması 48,52 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin esneklik boyutunda aldıkları puanlar 31,41 ile 69,69 arasında değişmektedir ve puanların aritmetik ortalaması 48,71 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin orijinallik boyutunda aldıkları puanlar 32,91 ile 71,13 arasında değişmektedir ve puanların aritmetik ortalaması 48,53 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaratıcılık toplam puanları 98,10 ile 217,93 arasında değişmektedir ve puanların aritmetik ortalaması 145,75 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yaratıcı düşünmenin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları arasında küçük de olsa farklar vardır. Bilimsel olarak bu farkların anlamlılık düzeyini yorumlamak için yapılan Anova analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Yaratıcılık Puanlarına Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3,331	2	1,666	,025	,97	-
Gruplar içinde	27500,620	420	65,478			
Toplam	27503,952	422				

Tablo 2’de görüldüğü gibi, gibi öğrencilerin öğrenme stillerine göre yaratıcılık puanları ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeyde değildir [$F_{(2-420)} = ,025, P>0,05$].

Öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik bulgular

Öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik betimsel bulgular aşağıda Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Dağılımı

Öğrenme Stilleri	F	%
Değiştiren	42	29,80
Yerleştiren	20	14,20
Ayrıştıran	34	24,10
Özümseyen	45	31,90

Tablo 3 de görüldüğü üzere öğrencilerin %29,8’inin değiştiren, %14,2’sinin yerleştiren, %24,1’inin ayrıştıran ve %31,9’unun özümseyen öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre yaratıcılık düzeyleri ve yapılan Kay-Kare analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre yaratıcılık düzeyleri

	Öğrenme Stili								Toplam	
	Değiştiren		Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen			
Düzye	f	%	f	%	F	%	F	%	F	%
Düşük	17	40	6	30	5	15	13	29	41	29
Orta	21	50	5	25	16	47	20	44	62	44
Yüksek	4	10	9	45	13	38	12	27	38	27
Toplam	42	100	20	100	34	100	45	100	141	100

*Frekans 5’in altında olan kategori yoktur.

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğrencilerin % 29’u düşük, %44’ü orta, %27’si yüksek yaratıcılık düzeyine sahiptir. Öğrenme stillerine göre; Değiştiren’lerin %60’ı, Yerleştiren’lerin %70’i, Özümseyenlerin %71’i, Ayrıştıranlar’ında %85’i orta düzey ve üzerinde bir yaratıcılık düzeyine sahiptir. Öğrenme stiline yaratıcılık düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlılık düzeyini incelemek üzere yapılan Kay-Kare testi sonucunda öğrenme stillerine göre yaratıcılık düzeyleri arasında gözlenen farkların $P < .05$ ’e göre anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür (Kay-Kare= 15.11, $P = .01$). Bu yüzden, yaratıcılık düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerin öğrenme stillerine göre yaratıcılık puanlarındaki değişimi ve bu değişimin anlamlılık düzeyini incelemek amacıyla gerçekleştirilen analizler sırasıyla Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrenme Göre Puanları	Stillerine Yaratıcılık	N	Minimum	Maksimum	X	SS
Değiştiren		42	98,10	201,81	137,97	19,04
Yerleştiren		20	110,95	186,26	145,72	21,91
Ayrıştıran		34	114,88	217,93	153,69	23,31
Özümseyen		45	102,96	200,00	147,03	23,01
Toplam		141	98,10	217,93	145,75	22,36

Tablo 5’de görüldüğü üzere değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları 98,10 ile 201,81 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 137,97 olarak bulunmuştur. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları 110,95 ile 186,26 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 145,72; Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları 114,88 ile 217,93 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 153,69; Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları 102,96 ile 200,00 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 147,03 şeklindedir.

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stillerine göre yaratıcılık puanları ortalamaları arasında farklar vardır. Bu farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.*Öğrencilerin Yaratıcılık Puanlarına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4757,16	3	1585,72	3,33	,022	Ayrıştıran-Değiştiren
Gruplar içinde	65247,16	137	476,25			
Toplam	70004,32	140				

Tablo 6’da görüldüğü gibi, gibi öğrencilerin öğrenme stillerine göre yaratıcılık puanları ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeydedir [$F_{(3-137)} = 3,33$, $p < 0,05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın ayrıştıran ve değiştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin TYDT alt boyut puanları genel olarak birbirine çok yakın olsa da, akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeyi aritmetik ortalamaları arasında en yüksek puan değeri esneklik boyutundadır. Akıcılık puanları ise diğerlerine göre biraz daha düşüktür.

Yaratıcı düşünmenin esneklik boyutu, bir problem karşısında farklı bakış açısıyla değişik boyutları görebilmek ve alternatif çözüm yolları bulmaktır (Demirel, 2005). Araştırmada Esneklik puanlarının en yüksek çıkması, öğrencilerin yeni durumlara kolay uyum sağlayabildiği ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yaratıcı düşünmenin akıcılık düzeyine bakıldığında bir soruna çok sayıda fikir üretebilme olarak tanımlandığı bilinmektedir (Hu & Adey, 2002). Akıcılık değerinin en az çıkması öğrencilerin düşünce ürünlerinin sayısal değerinin az olması şeklinde yorumlanabilir. Orijinallik boyutunun ise bireyin olaylar karşısında herkesten farklı, kendine özgü, alışılmışın dışında fikirler ve ürünler ortaya koyması olarak tanımlandığı görülmektedir (Fisher, 1995; Akt: Doğanay, 2002). Yapılan bu araştırmada orijinallik ve akıcılık değerleri birbirine çok yakın olduğundan, öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakabilme, yeni oluşumlara adapte olabilme özelliklerinin yanında çok sayıda fikir üretebilme ve kendilerine özgü ürünler ortaya koyabilme yönlerinin zayıf kaldığı söylenebilir.

Literatürde benzer bir çalışma olarak yer alan Aydoğan’ın (2008) yaptığı bir çalışmada okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip öğrencilerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve yaratıcılık düzeylerini alt problemlerden biri olarak belirlenmiştir. 137 ortaokul 6. sınıf öğrencisinin katıldığı bu çalışmada okumaya olumlu tutum gösteren öğrencilerde 76,94 ortalama puanla akıcılık en yüksek düzey,76 puan ile esneklik orta düzey ve 75,29 puan ile de

en düşük değer orijinallik olarak belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Karakuş (2001), alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini alt problemlerden biri olarak belirtmiş ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının 13,36 ortalama puan değeri ile orijinallik düzeyinin en yüksek, 13,08 puan ile akıcılığın orta ve 11,04 puan ile esneklik düzeyinin ise en düşük olduğu sonucuna varmıştır. Koray (2004) da, yaptığı bir çalışmada fen eğitiminde öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini alt problem olarak belirtmiş, ortalama puan değerlerini akıcılığın 6,52, esnekliği 6,35 ve orijinallığı 6,24 olarak belirlemiştir. En yüksek ve en düşük çıkan düzeyin değiştiği görülse de bu araştırmalarda da akıcılık, esneklik, orijinallik düzey değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla bu çalışmaların sonuçlarının birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, 42'sinin (%29,80) değiştiren, 20'sinin (%14,20) yerleştiren, 34'ünün (%24,10) ayrıştıran, 45'inin (%31,90) özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sırasıyla en çok özümseyen öğrenme stiline, sonra değiştiren öğrenme stiline, daha sonra ayrıştıran öğrenme stiline ve son olarak da yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Özümseyen ve değiştiren öğrenme stillerinin yüzdelerinin birbirine oldukça yakın olduğu ve en çok kullanılan stiller olduğu görülmüştür. Bu stillerden sonra, sırasıyla ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stilleri gelmektedir. “Özümseyen” öğrenme stiline baktığımızda, bu stile sahip öğrencilerin sosyal konulardan çok kavramlara ve fikirlere odaklı olduğunu, dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğilimine sahip olduklarını (Ülgen, 1997, s.42), düz anlatım yöntemlerini sevdiğini ve öğretmenin onlar için en önemli bilgi kaynağı olduğunu görmekteyiz (Ergür, 2010; s.175). Ülkemiz eğitim sisteminde öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşıma doğru bir geçiş yapılmış olsa da davranışçı yaklaşımın etkilerinin hala sürdürüldüğü belirtilmektedir. 2015 yılı PISA sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin 72 ülke arasında 50. olduğu ve bu durumun ülkemiz eğitim sisteminin diğer ülkelere göre geride kaldığı dile getirilmektedir (Okçabol, 2017). Ülkemiz eğitim sistemi özellikleri yanında özümseyen öğrenme stiline de bakacak olursak dinleyerek, izleyerek öğrenme eğilimine sahip olma, düz anlatım yöntemlerinden hoşlanma, öğretmeni en önemli bilgi kaynağı olarak görme özelliklerine sahip olmalarından dolayı geleneksel öğrenme ortamlarında başarılı oldukları görülmektedir (Bacanlı, 2012; Ergür, 1998; Kolb, 1984). Bu nedenle öğrencilerde özümseyen öğrenme stili daha yüksek çıkmış olabilir. Eğitim sistemimizde her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı söylenecek olsa da bazı eksikliklerden ve uygulamaya yönelik sorunlardan dolayı yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak uygulayamadığımızı ve bu nedenle ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stiline öğrenci sayımızın azınlıkta olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca en az sahip olunan stiline yerleştiren olmasının başka bir nedeni olarak da ülkemizde bulunan korumacı aile yapısının fazlalığını gösterebiliriz. Korumacı aile yapısı ile ebeveynlerin çocuklarının iletişim kuracakları kişileri bile kontrol ederek onların sosyalliklerini kısıtladıkları görülmektedir. Aynı zamanda ailelerin çocuklarının yaşadıkları sorunlarda çocuk yerine kendilerinin çözümler getirmesi çocukların problem çözme becerilerini de kısıtladığı görülmektedir (Aksoy ve Kılıç, 2009). Alan

yazında yer alan benzer araştırmalarda da en çok tercih edilen öğrenme stiline özümseyen öğrenme stili olduğu görülmektedir (Gusentine ve Keim, 1996; Baker, Simon ve Bazeli, 1987; Fox ve Ronkowski, 1997; Gencel, 2006; Aşkar ve akkoyunlu, 1993; Kılıç, 2002; Ergür, 1998). Ülkemizde yapılan yukarıdaki araştırma sonuçlarına baktığımızda ilkökul, ortaokul, üniversite, lisansüstü gibi öğrenim kategorilerindeki bireylerde özümseyen öğrenme stiline baskın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, çeşitli eğitim kademelerindeki öğrencilerin benzer öğrenme tercihleri olduğunu aynı zamanda özümseyen öğrenme stiline toplumda dominant bir şekilde var olduğunu söyleyebiliriz (Güven, 2004).

Araştırmaya katılan öğrencilerden değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları 98,10 ile 201,81 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 137,97 olarak bulunmuştur. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları 110,95 ile 186,26 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 145,73 olarak hesaplanmıştır. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları 114,88 ile yöntem217,93 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 153,69 olarak belirlenmiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları 102,96 ile 200,00 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 147,03 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın ayrıştırıcı ve değiştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin, değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin yaratıcılık düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı bireylerin özelliklerine bakıldığında, ayrıştırıcı düşünme yeteneğine sahip oldukları görülmektedir (Erden & Akman, 1998). Ayrıştırıcı düşünen bireyler bir olay karşısında birden çok düşünce üretebilen ve birçok alternatif çözüm yolları üzerinde duran bireylerdir (Dağlı, 2014). Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri arasında da sorun çözme, farklı ve çok sayıda düşünceler üretme yetenekleri olduğu bilinmektedir. Ayrıca tümevarımsal akıl yürütme yöntemini kullanarak bilgi toplarlar (Jonassen & Grabowski, 1993). Bu özelliklerine ek olarak ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olan bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimiyle öğrenirler (Kolb, 1984). Hayal güçleri yüksektir. Öğretmen rehberliği ve sık sık aldıkları dönütlerle daha da başarılı olurlar (Felder, 1996). Ayrıştırıcı veya değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin özelliklerinin, yaratıcı bireylerde olması gereken özellikler ile kesiştiğini söyleyebiliriz. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olanların yaratıcılık puanlarının değiştiren öğrenme stiline sahip olanlara oranla daha yüksek olmasının nedenlerini; ayrıştırıcıların çok sayıda fikir üretip bunları eyleme dökmelerine karşın değiştirenlerin düşüncelerini eyleme dökmekte ayrıştırıcılara göre daha zayıf kalmaları, değiştirenlerin ayrıştırıcılara göre daha kararsız ve düşünmeye yönelimlerinin az olması şeklinde açıklayabiliriz. Ayrıca yaratıcı bireylerin özellikleri arasında yalnızlığı sevme, grup onayına ihtiyaç duymama, başladığı işi yarım bırakmama, bütün parça ilişkisini görme, kısa sürede birden fazla sayıda fikir üretme özellikleri de vardır. Bu özellikler ayrıştırıcı öğrenme stiline de mevcuttur. Her ne kadar yaratıcı birey özellikleri ile ayrıştırıcı ve değiştiren öğrenme stiline sahip olanların özellikleri kesişse de en çok ayrıştırıcı öğrenme stili ile uyuşmakta olduğunu söyleyebiliriz. Diğer taraftan, Gerek Gök ve Erdoğan'ın (2011) yapmış olduğu

eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünmenin birbirlerini olumlu yönde etkilediğine dair çalışmaları; gerekse Güven ve Kürüm'ün (2008) öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki çalışma incelendiğinde, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olan bireylerin yaratıcılık düzeylerinin daha fazla olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar yaratıcı düşünme ve öğrenme stillerinin ne kadar önemli beceriler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin farkındalığı ve öğretim programlarının duyarlılığı önemli görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin en fazla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrenciler öğrenme aşamasında soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini kullanırlar. Somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini az tercih etmelerinden dolayı bu öğrenme biçimlerini geliştirmeye yönelik etkinlik ve çalışmalara ağırlık verilebilir. Ayrıştırıcı öğrenme stilini geliştirmek için ders işleyiş süreci aktif yaşantı içeren etkinliklerle desteklenebilir. Anlatılan konularla ilgili deneyler, uygulamalar, canlandırma yapıları öğrenci sürecin içine katılabilir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler belirlenerek yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılabilir. Stresten arındırılmış, rahat, yaratıcılığa engel olacak unsurların olmadığı, sınırlandırmalardan uzak ve demokratik eğitim ortamları oluşturularak yaratıcılık gelişimi desteklenebilir. Öğretim sürecinde bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Bu çalışma üç ortaokulda 7. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak için farklı sınıf düzeylerinde ve daha fazla sayıda öğrenci üzerinde araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77- 94.
- Ağca R. K., (2006). *Hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, A. B. & Kılıç, U. P. Ş. (2009). *Asya kültürlerinde ebeveynlik stilleri ve uygulamaları*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(2), 14-25.
- Aksoy, G., (2005). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87(17), 37-47.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S. 146, 29-37.

- Baker, R. E., Simon, J. R. & F. P. Bazeli. (1987). Selecting instructional design for introductory accounting based on the experiential learning model. *Journal of Accounting Education*, 5, 207-226.
- Bentley, T. (1999). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık*. (Çev.: Onur Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Craft, A. and Jeffrey, B. 2008. Creativity and performativity in teaching and learning: Tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. *British Educational Research Journal*, 34(5): 577–84.
- Çaycı, B. & Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3), 1-16.
- Çögenli, A. G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dağlı, E. (2014). *Üstün zekalılar enstitüsü, geleceğe açılan pencere*. <http://www.ustunzekalilar.org/egitim-programlari/egitimci-egitimi/79-uestuen-yetenekli-cocuklarn-egitiminde-oegretmenin-rolue.html>
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Doğanay, A. (2002). Yaratıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi* içinde ss.171–210. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Ergür, D. O. (1998). *Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisi ve öğretim sürecine yansması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 173-184
- Felder, R. M., Felder, G. N., & Dietz, E. (2002). The effects of personality type on engineering student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 91(1), 3-17.
- Fidan, N. & Erden. M. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık
- Fox, R. L. & Ronkowski, S. A. (1997). Learning styles of political science students. *Political Science and Politics*, 30(4), 732.
- Garity, J. (1985). Learning styles – Basis for creative teaching and learning. *Nurse Educator*, 10(2), 12-16.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, yaşantısal öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gök, B. & Erdoğan T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.

- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Gusentine, S. & D. Keim (1999) The learning styles of community college art students. *Community College Review*, 24(3), 17-26.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürtuna, S. (2003). Avrupa’da okul öncesinde sanat eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde ss.93-98. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hu W. & Adey P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*. 24(8), 803-821.
- İnam, A. (1993). *Yaratıcılık (Temel kavramlar ve kuramlar)*. Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı, (25-26 Kasım 1993). Ankara
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karademir, E. & Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28).
- Karakuş, M. (2001). *Alt-sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine yaratıcı sorun çözme programının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keefe, J. W., (1979). *Learning style: An overview in student learning styles: Diagnosing and prescribing program*. Reston. VA: National Association of Secondary School Principals, U.S.A.
- Kılıç, E. (2002). *Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kırıçoğlu, O. (1991). *Sanatta eğitim (görmek, anlamak, yaratmak)*. Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kolb D. A. (1985). *Öğrenme stili envanteri: Teknik kılavuz*. Boston: McBer
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Englewood Cliffs.

- Koray, Ö. (2004). Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(4), 580-599.
- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2014). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Torrance, E. P. (1966). Torrance test of creative thinking norms technical manual research edition. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Torrance, E.P. (1974). Norms–Technical manual torrance tests of creative thinking. USA: Scholastic Testing Service.
- Myers P. B. (1997). *Kişilik “farklı tipler farklı yetenekler”*. (Çev. H. Ovacık), İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Ülgen, G. (1997) Eğitim Psikoloji, İstanbul: Alkım Yayınevi.