

**Özel Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde**

► **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri**

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN - Gülşen KOÇAK - Münevver SUBAŞI

**İlkokulların Mesleki Öğrenme Toplulukları Olma**

► **Durumlarının Değerlendirilmesi**

Nazife KARADAĞ - Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

**İstatistik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin**

► **Türkiye Örneğine Uyarlanması**

Nur Esra SEVİMLİ - Emin AYDIN

**Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin**

► **Üniversite Kavramına Yönelik Metaforik Algıları**

Zühal DİNÇ ALTUN - Fatma Gül UZUNER

# EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 16 / Güz 2017

## JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 16 / Fall 2017

### EDİTÖR [EDITOR]

**Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

### EDİTÖR YARDIMCILARI [ASSOCIATE EDITORS]

**Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ** (Yıldız Teknik Üniversitesi)

**Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ** (Adıyaman Üniversitesi)

### DANIŞMA ve HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

**Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR** (Marmara Üniversitesi), **Prof. Dr. Ahmet AKIN** (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

**Prof. Dr. Hasan BACANLI** (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi), **Prof. Dr. Bets Ann SMITH** (Michigan State University, ABD)

**Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA** (University of Georgia, ABD), **Prof. Dr. Soner DURMUŞ** (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

**Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR** (Atatürk Üniversitesi), **Doç. Dr. Bekir GÜR** (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

**Doç. Dr. Hasan FURKAN** (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi), **Doç. Dr. Zafer ÇELİK** (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

**Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ** (Firat Üniversitesi), **Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ** (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

**Yrd. Doç. Dr. Muhammad AKRAM** (University of Education, Pakistan), **Yrd. Doç. Dr. Yan LIU** (Central Connecticut State University, ABD)

**Yrd. Doç. Dr. Yisu ZHOU** (Macau University, Çin), **Yrd. Doç. Dr. Seung-Hwan HAM** (Hanyang University, Güney Kore)

**Yrd. Doç. Dr. Türker KURT** (Gazi Üniversitesi)

### DİL EDİTÖRLERİ [LANGUAGE EDITORS]

**Doç. Dr. Filiz METE** (Bülent Ecevit Üniversitesi)

**Meltem YILDIRMIŞ AKBULUT**

### DİZİN [INDEXING SERVICES]

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

# **EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ**

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 16 / Güz 2017

## **JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES**

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 16 / Fall 2017

[www.dergipark.gov.tr/eibd](http://www.dergipark.gov.tr/eibd)

[eibd@eibd.org.tr](mailto:eibd@eibd.org.tr)

**Yayın türü:**

Yaygın süreli

**Sahibi:**

Eğitim-Bir-Sen adına

**Ali YALÇIN**

Genel Başkan

**Sorumlu yazı işleri müdürü:**

**Şükrü KOLUKISA**

Genel Başkan Yardımcısı

**Grafik tasarım:**

**Caner KAÇAMAK**

**Baskı, tarihi ve adeti:**

Hermes Ofset, 24.12.2017, 3500 adet

**İdare yeri:**

**Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi**

Oğuzlar mahallesi Av. Özdemir ÖZOK sokak no: 5 Balgat - Ankara / Türkiye

**Telefon no** : (0.312) 231 23 06

**Bürocell** : (0.533) 741 40 26

**Faks** : (0.312) 230 65 28

**Web adresi** : [www.ebs.org.tr](http://www.ebs.org.tr)

**E-posta** : [ebs@ebs.org.tr](mailto:ebs@ebs.org.tr)

## I Makaleler

### Özel Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN - Gülşen KOÇAK - Münevver SUBAŞI

1

### İlkokulların Mesleki Öğrenme Toplulukları Olma Durumlarının Değerlendirilmesi

Nazife KARADAĞ - Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

23

### İstatistik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Türkiye Örneğine Uyarlanması

Nur Esra SEVİMLİ - Emin AYDIN

43

### Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Üniversite Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Zühal DİNÇ ALTUN - Fatma Gül UZUNER

59



# **EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ**

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 16 / Güz 2017

## **JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES**

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 16 / Fall 2017

### **ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN BELİRLENMESİNDE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

#### **OPINIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS IN DETERMINING GIFTED CHILDREN**

**Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN**

**Gülşen KOÇAK**

**Münevver SUBAŞI**

# ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN BELİRLENMESİNDE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN<sup>2</sup>

Gülşen KOÇAK<sup>3</sup>

Münevver SUBAŞI<sup>4</sup>

**Öz:** Bu araştırma erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların belirlenmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir şehirde bulunan on okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kaydına alınarak, öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve gerekli kodlamalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük kısmı çocukların akıl yürütme, yaratıcılık, fen ve teknolojiye karşı ilgi ve merak, problem çözebilme gibi bilimsel tutumlar kazanmasını desteklediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın üstün yetenekli öğrencilerin teşhisine yönelik somut olarak okul içerisinde ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde etkili adımların atılmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bir kısmı; erken çocukluk döneminde özel yeteneğe sahip olduğu düşünülen çocukların belirlenebilmesi için gerekli olan test, ölçek, form gibi ölçme araçlarının tanıtılmasında hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Erken çocukluk dönemi, özel yeteneklilik, öğretmen görüşleri

## Giriş

Bireyin karakterinin şekillenmeye, yeteneklerinin tespit edilmeye başlandığı erken çocukluk dönemi; bireyi tanıma, tanılama, yönlendirme gibi faaliyetlerin yapılabileceği kritik bir dönemdir. Bu dönemde bireyleri doğru tanıyarak ihtiyaç duyduğu alana yönlendirmek büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle bu süreçte öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Ailenin gözlemlerini doğrulayacak veya aileyi özel olarak gözlem yapmaya yönlendirecek olan öğretmen, aynı zamanda kendisi de bu süreç içerisinde aktif rol alarak çocukların daha doğru ve verimli bir eğitim almaları için yol gösterici olacaktır.

1) Bu çalışma 12-14 Ekim 2016 tarihinde düzenlenmiş olan II. Uluslararası Sosyal Bilimler kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2) Arş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, emindivanli@atauni.edu.tr

3) Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, gulsen.demir@atauni.edu.tr (Sorumlu yazar)

4) Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, muneversubasi@gmail.com



Erken çocukluk döneminde çocukta zihinsel olarak yaşanan sorunların (dikkat eksikliği olan, anlama güçlüğü yaşayan çocuklar vb.) tespiti nasıl ki bu çocukların öğrenme süreçlerinde ciddi bir öneme sahip ise özel yetenekli çocukların tespiti de aynı düzeyde önemlidir. Özel yetenekli olan çocuğun öğretmen tarafından belirlenmesi için öncelikle onun yeteneklerini ortaya çıkarabilecek nitelik ve çeşitlilikte etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Yapılan etkinlikler sonucunda özel yetenekli olabileceği düşünülen çocukların daha iyi ve üst düzey bir eğitim almaları için ailelerin ve eğitimcilerin yönlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu yönlendirmenin doğru yapılabilmesi için öğretmenlerin özel yetenekli çocukların sahip oldukları nitelikleri bilmeleri, bu doğrultuda öğrencilerin davranışlarını doğru yorumlamaları ve çocuğun ailesini doğru yönlendirmeleri gerekmektedir.

“Üstün yetenekli çocuklar; aynı tecrübe ve çevre şartlarında zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuklar olarak tanımlanmaktadır” (Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2001). Bu doğrultuda Renzulli (2012) üstün yeteneği; yaratıcılık, motivasyon, ortalama üstü genel ve özel yeteneğin etkileşimi olarak ifade etmektedir. Üstün yetenekli çocuklar, bunların birleşimini geliştirme yeteneğine sahip (liderlik, akademik başarı, keşif ve icat yeteneği, sanat alanlarında başarı, spor alanlarında başarı, yaratıcı düşünce ve davranışlar) ve bunları insan performansının önemli alanlarında kullanabilen bireylerdir (Özby, 2013). Marland (1971) ise özel yetenekli bireyler ile ilgili hazırlamış olduğu raporunda;

- Genel Zihinsel Yetenek
- Özel Akademik Yetenek
- Yaratıcı Düşünce Yeteneği
- Liderlik Yeteneği
- Görsel Sanatlarda Yetenek
- Psikomotor Yetenek

alanlarının birinde veya birkaçında yüksek performans gösteren bireyleri “özel yetenekli” olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlar ve değerlendirmeler, özel yetenekli bir bireyin tanılanmasında genel bir çerçeve ve farklı bakış açıları sunmaktadır. Bu niteliklere uygun bireyleri tespit etmek amacıyla ülkemizde çeşitli zekâ testleri kullanılmaktadır. Bu zekâ testlerinden günümüzde en fazla kabul gören, “WISC-R” (ülkemizde en son WISK\_R3 testi özel yetenekli çocukları tanılamada kullanılmıştır) zekâ testidir. Günümüzde WISC-R4 olarak son hâli verilen bu

zekâ testinin, ülkemizde özel yetenekli çocukları tanılamada kullanılması için uyarlanması yapılmıştır. Bu uyarlama Uluç, Öktem, Erden, Gençöz ve Sezgin (2011) tarafından alt boyutlarıyla birlikte TÜBİTAK projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ancak Sak vd. (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS)” ülkemizde geliştirilen ve özel yetenekli çocukları tanılamada kullanılabilir, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış ve uygulanmaya hazır bir test olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim 2017 yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinde, özel yetenekli çocukları belirlemek için ülkemizde ilk kez geliştirilmiş olan bu zekâ ölçeği kullanılmıştır. 2018 yılında da özel yetenekli çocukları belirlemek için ASİS’in kullanılması planlanmaktadır.

Zekâ testleri özel yetenekli bireyleri belirleme konusunda en önemli vasıtalarından biri olarak kabul edilse de günümüzde yalnızca zekâ testlerinin sonuçları ile bireyin özel yetenekli olduğuna karar verme yönteminden vazgeçilmiş, öğretmen, aile ve bu alanla ilgili çeşitli merkezler ve eğitim kurumları da tanılama sürecine dâhil edilmiştir. Geçerli ve güvenilir bir sonuç almak için çok yönlü, tarama ve incelemenin gerekli olduğu anlaşılmıştır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1988). Nitekim Sak’a (2012) göre özel zekâli/yetenekli öğrencilerin tanılanması; çocuğun bireysel özelliklerine ilişkin bilgilerin toplandığı ve bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin zihinsel düzeyleri hakkında kararların alındığı bir süreçtir. Bu süreçte çocuk hakkında toplanan bilgilerin detaylı, doğru ve güvenilir olması; bilgi toplama araçlarının çeşitliliği ve farklı disiplinlerden uzmanların tanılama sürecine katkıda bulunması tanılamamın kalitesini artıracaktır. Yani çocuk hakkında toplanan veriler ne kadar ayrıntılı ve erken yaşta elde edilirse çocuğa yeteneklerinin geliştirilmesi için o ölçüde uygun ortam sağlanabilir (Karadağ, 2015).

İlgili literatür incelendiğinde, özel yeteneklileri belirlemek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerinde; standart zekâ, yetenek ve başarı testleri, aile görüşmelerinin yanında gözlem yöntemine de yer verildiği görülmektedir (Baykoç Dönmez, 2014; Bildiren ve Uzun, 2007). Alanla ilgili uzmanların aileden aldıkları bilgileri de göz önünde bulundurarak bireyleri gözlemlenmeleri, özel yetenekli bireyleri tanılamada dikkat edilen bir yöntemdir. Bütün bu süreç içerisinde ülkemizde ve dünyada çocukların ilgili merkezlere yönlendirilmesi konusunda önyak olan, aileleri bu konuda bilinçlendiren kişiler öğretmenlerdir. Ancak Dağlıoğlu ve Suveren (2013) yapmış oldukları çalışmada aile ve öğretmenlerin aday gösterdiği çocukların sayıları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, ailelerin aday göstermede daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Bu çalışmadan ailelerin çocukları gözlemlenme ve kabiliyetlerinin farkına varma konusunda daha iyi oldukları sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin aday göstermede ailelere göre daha az başarılı olmalarının sebebi olarak; çocuklarla sınırlı süre geçirmeleri, çocukların kapasitelerini öğretmen karşısında tam yansıtamamaları ve öğretmenlerin özel yetenekli çocukları belirleme konusunda iyi bir eğitim almamış olmaları gösterilebilir. Bu nedenle öğretmen,

aile ve uzmanlardan oluşan bir grubun birlikte aday gösterme yöntemi takip etmesinin tanılama daha etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim eğitsel olarak yapılacak tanılama sürecinde uzman bir ekibin tüm üyelerinin kendi uzmanlık alanlarını bu sürece yansıtarak, süreci yönlendirmeleri bireyin her yönüyle ele alınmasını sağlayacağından daha doğru sonuçların elde edilmesine büyük katkı sağlayacaktır. Bu uzman ekibin çocuğun ailesiyle birlikte ortak bir çalışma yürüterek çocuğu daha iyi tanımaya çalışması, varılacak sonucun hatalardan arınma oranını da yükseltecektir (Özby, 2013).

Öğretmenlerin yetiştirdikleri çocuklar hakkındaki kanaatleri, tanılama sürecinde çoğu zaman başlangıç aşamasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin gözlem ve düşüncelerini çocukların aileleri ve ilgili kurumlarla paylaşmaları ile tanılama sürecinde ilk aşama kat edilmiş sayılmaktadır. Böylece okul öncesi eğitimden itibaren çocukların öğretmenleri tarafından gözlemlenmesi ve öğretmende çocuğa yönelik bir kanaatin oluşması sürece katkı sağlamaktadır. Bu süreç ne kadar öne çekilebilirse o kadar etkili sonuçlar alınacaktır. Çünkü çocuğun eğitim sürecinde potansiyelinin doğru belirlenip yönlendirilmesi ile o potansiyelin ortaya çıkarılıp geliştirilmesi için eğitime erken yaştan itibaren başlanması hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından ciddi bir zaman kaybının önüne geçilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle özel yetenekli çocukların tanılama daha erken ulaşabilmek amacıyla çeşitli öğretmen değerlendirme ölçekleri geliştirilmiştir. Okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukları belirlemek için zekâ testlerinden ziyade gelişim testleri kullanılmaktadır (Ulusoy vd., 2014). Çocukların gelişim özelliklerini daha net belirleyebilmek amacıyla öğretmenler için geliştirilen testlerden MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'ne göre izlenen süreç; aday gösterme, ön değerlendirme, grup tarama, bireysel inceleme, kayıt ve yerleştirme şeklinde gerçekleşmektedir.

Ülkemizde özel yetenekli çocukların belirlenmesinde gerekli sınav vb. çalışmaları yürüten ve özel yetenekli öğrencilere eğitim veren kurum olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM), özel yetenekli çocukların tanılama sürecinde kullanılan en yaygın yöntemin "öğretmen aday göstermesi" olduğu görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin süreç içerisinde yapmış oldukları yönlendirmede doğru aday belirleyebilme oranlarının oldukça düşük olduğu görülmüştür (Akar ve Uluman, 2013; Baykoç Dönmez, 2014). Bu da öğretmenlerin aday belirleme süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığından uygulamalarda eksiklikler yaşandığını göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda öğretmenler bilgili ve aktif olduğunda eğitiminin kalitesi artacak ve özel yeteneklilerin belirlenme süreci daha nitelikli hâle gelecektir. Öğretmenlerin, kontrol listeleri, öğretmen gözlem skalası ve öğrenci portfolyosu gibi araçlar yardımı ile kendi gözlemlerini destekleyerek daha doğru tanımlara ulaşmaları mümkündür. Öğretmenin özel yetenekli çocukların özellikleriyle ilgili hazırlanmış bir gözlem ölçeği kullanması, ebeveynlerden aldığı bilgiyi değerlendirmesi ya da herhangi bir/birkaç alanda gösterdiği

yüksek performansa tanıklık etmesi öğrencisini özel yetenekli çocukların eğitim aldığı bir programa yönlendirmeye karar vermesine destek olacaktır (Erişen, Yavuz Birben, Sevgi Yalın ve Ocak, 2015). Ülkemizde özel yetenekli çocukların tanınması 1. sınıftan itibaren RAM ve BİLSEM tarafından yapılmaktadır. Ancak okul öncesi dönemde olan çocukların tanınmasında RAM ve BİLSEM tarafından kullanılan zekâ testleri yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukları tanılamak için gelişim testlerinin kullanılması yaygın bir görüştür. Nitekim okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların tanınmasında zekâ testlerinin yetersiz kalması sebebiyle Karadağ (2015) tarafından 4-6 yaş aralığındaki çocukların özel zekâ/yetenek potansiyellerini belirlemek amacıyla “Gifted Rating Scale Preschool Kindergarten Form” ölçme aracının uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Kıldan (2012) ise yalnızca ölçme araçlarının değil öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel yetenekli çocuklarla olan iletişim ve ilişkilerinin de çocukları doğru tanıma ve doğru yönlendirme konusunda büyük öneminin olduğunu vurgulamıştır.

Birey için oldukça önemli olan bu tanılama sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin bu konuyla ilgili yeterlik düzeylerini ve kendilerince belirledikleri kriterleri ortaya çıkarabilmek amacıyla yapılan bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin konuya ilişkin bilinç düzeyleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçlar kapsamında çalışmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenleri özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini nasıl tanımlamaktadır?
- Okul öncesi öğretmenleri; özel yetenekli olduğunu düşündükleri öğrencileri nasıl ve ne kadar sürede belirlemektedir? Ayrıca böyle bir durumda okul öncesi öğretmenlerine göre kesin tanının hangi kurum veya yetkili tarafından konması gerekmektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerine göre özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve onların yetenekleri doğrultusunda gelişim sağlamaları üzerinde kendilerinin nasıl bir etkisi vardır?
- Okul öncesi öğretmenleri; özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrencilerine yönelik ne tür davranışlar sergilemektedir?
- Okul öncesi öğretmenleri; özel yetenekli öğrencilere yönelik, somut çalışmaların olup olmadığı hakkında ve sistemin kendilerine yüklediği sorumluluklara dair neler düşünmektedir?

## **Yöntem**

### ***Araştırma Modeli***

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamda algıların ve olayların gerçekçi ve

bütüncül bir şekilde ortaya konmasını ele alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmancın hem ürünü hem nesnesi olabilecek nitel bir desen olan durum çalışması (Creswell, 2013); bir konu, olgu veya problemi anlamak için bir veya birden fazla olay veya kişiler kullanılarak yapılan çalışmalardır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu nedenle araştırma problemi, ele alınan duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunarak nitel olarak betimlenmiştir.

### ***Katılımcılar***

Araştırma Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir şehirde 10 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada, evren içinde var olan tüm farklı durumları yansıtmak üzere katılımcılar seçilmiştir. Örneğin, katılımcılardan kimi başarı düzeyi yüksek bir devlet okulunda (Ö3, Ö8, Ö9), kimi kırsalda yer alan devlet okullarında (Ö1, Ö10), kimi özel okullarda (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) mesleğini yürütmektedir. Yine katılımcıların kimi genç (Ö5, Ö6, Ö9, Ö10), kimi orta yaşlı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8), kimi ise emekli olduktan sonra çalışan (Ö4) düzeyindedir. Katılımcıların kimileri de idareci (Ö8, Ö9) konumundadır. Farklı tipteki katılımcıların alınmasındaki amaç genelleme yapmak değil ortak veya farklı durumları sunmaktır. Tabloda öğretmenlerin bu statüleri ve cinsiyetleri verilmiştir. Gidilen okulların tümünde okul öncesi öğretmenleri kadın olup; erkek öğretmene rastlanmamıştır. Bunun başlıca nedeni özellikle alt eğitim kademeleri için öğretmenliğin diğer dünya ülkelerine benzer şekilde Türkiye'de de kadınlar tarafından daha fazla tercih edilen bir meslek kolu olması olabilir (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Çalışma grubundaki öğretmenlerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla, öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3..... Ö9, Ö10 şeklinde kodlar verilmiştir.

**Tablo 1:** Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve kurum bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Statü
Ö1	Kadın	Devlet
Ö2	Kadın	Özel
Ö3	Kadın	Devlet
Ö4	Kadın	Özel
Ö5	Kadın	Özel
Ö6	Kadın	Özel
Ö7	Kadın	Özel
Ö8	Kadın	Devlet
Ö9	Kadın	Devlet
Ö10	Kadın	Devlet

### ***Araştırmacının rolü***

Araştırmacıların bu çalışmadaki rolü on okul öncesi kadın öğretmeninin görüş ve deneyimlerini tarafsız bir biçimde ortaya koymak ve görüşme sürecini en etkili şekilde yöneterek güvenilir veriler elde etmektir.

### ***Verilerin toplanması***

Görüşme soruları konu ile ilgili alan yazın taraması yapılarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış form olarak oluşturulmuş, 2 uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda görüşme soruları tekrar tanzim edilmiştir. 3 öğretmen ile yapılan pilot görüşmeler ile soruların açıklığı ve netliği test edilmiş, yaşanacak muhtemel sorunlar giderilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin deneyimlerinin, görüşlerinin ve karşılaştıkları problemlerin belirtilmesi için katılımcıların izniyle ses kayıtları alınmıştır. Böylece veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan hususlara göre yeni sonda soruların eklendiği (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

### ***Verilerin analizi***

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi yönteminde katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelenmiş, bu cevaplara göre belli kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde öncelikle öğretmenlerle yapılan görüşmeler çözümlenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin kodlamalar 2 öğretmen görüşmesi üzerinde 3 araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüle uygun olarak %90 fikir birliği sağlandıktan sonra bir araştırmacı tarafından bütün görüşmeler kodlanmıştır. Daha sonra elde edilen benzer kodlar kategoriler altında birleştirilmiş ve bulunan bu kodlar sunulmuştur. Birden fazla öğretmenin üzerinde durduğu kodlar bir yıldız işareti ile belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler ile yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

## **Bulgular**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular her bir araştırma problemine göre ayrı başlıklar ve özet tablolar hâlinde betimlenerek sunulacaktır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine, doğrudan alıntılar şeklinde yer verilecektir.

### ***Birinci alt probleme ilişkin bulgular***

Araştırmanın birinci alt probleminde, okul öncesi öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini nasıl tanımladıkları belirlenmektedir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine dair görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci özellikleri	2.1. Özgün düşünme/ Yaratıcılık	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9
	2.2. Erken gelişim gösterme	Ö5, Ö6, Ö8, Ö9
	2.3. Mükemmel dil gelişimi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
	2.4. Geniş hayal gücü	Ö2, Ö8
	2.5. Yüksek IQ	Ö3, Ö8
	2.6. Algının açık olması	Ö3, Ö7, Ö8, Ö9
	2.7. Aktif/ Enerjik olma	Ö4, Ö8, Ö9, Ö10
	2.8. Resmi ayrıntılarıyla çizme	Ö1, Ö3
	2.9. Geniş ilgi alanı	Ö7
	2.10. Dışa dönüklük/ Liderlik	Ö3, Ö5, Ö9
	2.11. Hızlı öğrenme	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10
	2.12. Çok dikkatli olma	Ö5, Ö8, Ö10
	2.13. İçe kapanık olma	Ö1, Ö4, Ö10
	2.14. Çok soru sorma	Ö5, Ö6
	2.15. Duygusal olma	Ö9

Okul öncesi öğretmenler özel yetenekli öğrencileri; yaşltlarına göre hızlı öğrenen, özgün düşünen, dil gelişimi erken ve kelime hazinesi çok geniş olan, algıları açık ve sürekli hareketli, enerjik olarak belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

*“Ben öğrencinin zekâsını matematik zekâsıyla ölçmem. Bana göre özel yetenekli öğrenci yaratıcı olmalı, bilinmedik bir şeyi ortaya çıkarmalı. Hayal gücü gelişmiş olma, bunu gerçekleştirip güzel bir dille kendini ifade edebilme....”* (Ö2).

*“Yaşltlarından farklı gelişim gösteren, farklı etkinliklerle kendini belli eden, farklı düşünen (yaratıcı yani) olarak nitelendirebilirim. IQ leri yüksektir, zekâ seviyeleri yüksektir. Daha kolay öğrenir. İçe dönük değillerdir bence liderlik vasıfları yüksektir. Görsel düşünme olarak da gelişmişlerdir. Verilen resimleri ayrıntılı çizerler....”* (Ö3).

*“Bütün gelişimsel anlamda, erken gelişimini tamamlamış, öğrenmeye açık, algıları açık, özgün düşünen, aktif, liderlik vasfı yüksek, duygusal anlamda daha yoğun olarak tanımlayabilirim....”* (Ö9).

**İkinci alt probleme ilişkin bulgular**

Araştırmanın ikinci alt probleminde, okul öncesi öğretmenlerinin; özel yetenekli olduğunu düşündükleri öğrencilerinin olup olmadığı, olduğu düşünülüyse nasıl ve ne kadar sürede belirledikleri, ayrıca böyle bir durumda kesin tanının hangi kurum veya yetkili tarafından konması gerektiğine dair görüşleri belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin durumları hakkındaki görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci durumları	3.1. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere sahip olma durumu	
	3.1.1. Evet	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	3.1.2. Hayır	Ö5, Ö6
	3.2. Özel yetenekli öğrencileri fark etme durumu	
	3.2.1. Gözlem yaparak	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9
	3.2.2. Zaman geçirerek	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9
	3.2.3. Etkinlik ve projelerden yola çıkarak	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	3.2.4. Derslerde dikkatli ve öğrenmeye ilgili olması	Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	3.2.5. Matematiksel işlemlerde hızlı ve başarılı olması	Ö7, Ö9
	3.2.6. Okuma yazmayı (çok iyi) bilmesi	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9
	3.2.7. Yaşıtlarından farklı davranması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	3.2.8. Yaşıtlarından önde gitmesi	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8
	3.2.9. Kelime hazinesine bakarak	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9
	3.3. Özel yetenekli öğrenciyi ne kadar sürede tanıladıkları	
	3.3.1. Çok kısa sürede (ilk haftalarda)	Ö3, Ö8, Ö10
	3.3.2. Çok uzun sürede (dönem sonunda)	Ö2, Ö4, Ö7
	3.3.3. 2-4 ay	Ö1, Ö9
	3.4. Özel yetenekli öğrencileri belirlerken, kesin tanıyı koyması düşünülen yetkili ve kurumlar	
	3.4.1. Okul öncesi öğretmeni	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8
	3.4.2. Pedagog	Ö2
	3.4.3. Ebeveyn	Ö2, Ö5
	3.4.4. Rehberlik Araştırma Merkezi	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10
	3.4.5. Psikolog	Ö6
	3.4.6. Psikiyatrist	Ö6, Ö9



10 okul öncesi öğretmenden sekizi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) öğretmenlik hayatlarında özel yetenekli öğrenciye eğitim vermiştir. Okul öncesi öğretmenleri, özel yetenekli öğrencileri nasıl fark ettiklerine dair görüşlerini beyan etmişlerdir. Bazı öğretmenler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Gözlem yaparak tanılamalarına dair görüş için örnek;

*“Kesin tanıyı eğitimler koymalıdır. Çocuğun okul öncesi öğretmenleri bu tanıyı koyabilir. Psikologda yapılan iki test yeterli değildir. Gözlem olmadan özel yetenekli tanısı koyulmaz. Tek başına test kesinlikle yeterli değildir. Mutlaka öğretmenin iyi bir şekilde gözlem yapması gerekir. Örneğin bir sosyolog bir kere sınıfımıza geldi. Bazı sesleri çıkaramayan bir çocuğa; bu çocuk problemlili, normal değil diyerek tanı koymaya çalıştı. Oysa çocukta hiçbir problem yoktu. Tek seferde inceleyerek tanı koyulması mümkün değil...” (Ö1).*

Etkinlik ve projelerden yola çıkarak, yaşlılarından önde gitmesine bakarak belirlenmelerine dair görüş için örnek;

*“... Atıyorum mesela projeler falan yapıyoruz, diyelim ki hayalimizdeki evi falan oluşturuyoruz kutularla. Mesela onları kendilerine bırakıyorum. Orada çok farklı etkinlik çıktığında mesela bunu kendi yaş grubundan üstün bir şekilde yapar. Mesela ilkokul seviyesinde bir çocuk gibi yapıyorsa direkt hayran kalıyorsun, diyorsun ki bu çocuk mu bunu yapıyor. Geçen yıl maske yarışması vardı Türkiye çapında. Benim ikizlerim vardı. Çok zekiydiler. IQ'larının yüksek olduğu görüldü. Mesela maskeyi çok değişik yaptılar, çok değişik, yaratıcılıklarını kattılar. Sanki ilkokul 4. Sınıf çocuğu falan yapmış o maskeyi direkt dikkat çekiyor, yani yapmış olduğu etkinliklerle anlaşılıyor...” (Ö3).*

Derslerde dikkatli ve öğrenmeye ilgili olması ile kelime hazinesinden yola çıkarak belirlenmesine dair görüş için örnek;

*“... Hikâyeyi dikkatle dinler. Sonuna kadar pürdikkattir. Daha sonra hikâyenin ana temasını söyler. Abaküs kullanması, onu kullanmayı öğrenirken bile farklı.... Kelime hazineleri çok geniştir. Öyle bir öğrencim vardı. O kadar güzel cümleler kuruyordu ki; aileye çocuğunuza çok mu kitap okuyorsunuz diye sorma gereği duydum...” (Ö8).*

Matematiksel işlemlerde hızlı ve başarılı olmasına dayanarak belirlenmelerine dair görüş için örnek;

*“Özel yetenekli olduğunu düşündüğümüz bir öğrencimiz vardı. Nitekim özel yetenekli çıktı. Çocuk aynı zamanda otistik olduğu anlaşıldı. Dünya haritasında ülke isimlerini ezbere gösterebiliyordu. Matematiğinin çok iyi olmasından ben zaten anladım. O kadar iyiydi ki asal çarpanlarına ayırmayı bile biliyordu. 81 ilin trafik kodunu ezbere biliyordu...” (Ö7).*

Zaman geçirerek belirlenmelerine dair görüş için örnek;

*“Öyle bir öğrencim vardı. Kelime hazinesi çok genişti. Bazı çocuklar hemen anlayamıyor. Kimisi içe kapanık olabiliyor. Sonradan açılabilir. Ben öğrencimin özel yetenekli olduğunu uzun bir süreden sonra anladım. Çünkü çok fazla konuşturamıyordum o öğrencimi. Zamanla bundaki cevheri çözdüm. Sonradan duydum ki bu öğrencim TEOG’ da Türkiye 1. si olmuş...”* (Ö4).

Daha sonra; okul öncesi öğretmenleri özel yetenekli öğrencileri ne kadar sürede tanıladıklarına dair görüşlerini beyan etmişlerdir. Bazı öğretmenler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

2-4 ay geçirerek tanılamalarına dair görüş için örnek;

*“...Öğrencilerin okula adapte olma süreleri farklı oluyor. Öğrencimin özel yetenekli olup olmadığını anlamak için 4-5 ay yani bir dönem beklenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrenci parlaktır. Belki ilk görüşte onu özel yetenekli zannedebiliriz. O yüzden bir müddet beklenmeli sabırla gözlenmeli...”* (Ö9).

Uzun süre geçirerek tanılamalarına dair görüş için örnek;

*“...Hayli zaman gerektiriyor. Benim söylediğim şeylerin üstüne hayal gücünü koyabilmiş mi diye bakmak gerekiyor. Bu tarz öğrenciler bazen sıkılgan yapıda olabiliyor. Sınıfın düzenini bozabiliyor. O yüzden onların düzene girmesini beklemek gerekiyor...”* (Ö2).

Okul öncesi öğretmenleri özel yetenekli öğrencilere hangi kurum veya yetkilinin kesin tanıyı koymasına gerektiğine dair görüşlerini beyan etmişlerdir. Bazı öğretmenler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

*“Açıkçası bu konuda bizim rolümüz büyük. Rehberlik araştırma merkezini yeterli görmüyorum, yeterli sayıda pedagoğ olsa bu işi yürütür. Psikiyatrlar direkt ilaca yönlendiriyor. Ben kesin tanı için özel yetenekli olduğunu düşündüğüm öğrenci varsa aile ile görüşüyorum. Çocuğunuz farklı bir çocuk. Okuyun ve çocuğunuzuz siz tanılayın diyorum. Onların çaba sarf etmelerini istiyorum. Aile bilinçsizse elimden geldiğince ben yönlendirmeye çalışıyorum tecrübelerimden faydalanarak...”* (Ö2).

*“Özel yetenekli öğrenciyi teşhis ve kesin tanı koyma yetersiz bence. Elmas ve kömür birbirinden farklıdır. Bunların farkını tespit edecek mekanizmaları geliştirmeli. Rehberlik araştırma merkezinin tespitlerini doğru bulmuyorum. Tüm öğretmen arkadaşlarımızın hep birlikte özel yetenekli gördüğü bir öğrencimiz vardı. 40 günlükken bile farklı olduğunu ailesi anlamış. Kurum 10-15 dakika testlere tabi tutarak özel yetenekli demedi. Oysaki gerçekten o gün öğrencimizin performansı düşüktü. Tabi kimseyi inandıramadık. O yüzden kısa süreli*

*testler ve gözlemler bana afaki geliyor. Görüş birliğine dayanarak bizlerin fikrinin çok önemli olduğunu düşünüyorum” (Ö8).*

### **Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, okul öncesi öğretmenleri; özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve onların yetenekleri doğrultusunda gelişim sağlamaları üzerinde kendilerinin nasıl etkiye sahip olduklarına dair görüşlerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde nasıl etki sahibi oldukları hakkındaki görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmen etkisi	4.1. İlk aşama öğretmeni olması bakımından önemli	Ö1, Ö7, Ö10
	4.2. İlk sosyalleşme ortamındaki eğitmen olarak çok önemli	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8
	4.3. Kritik dönem öğretmeni olarak çok önemli	Ö3
	4.4. Sönmeye uğramasın diye önemli	Ö1, Ö3, Ö8
	4.5. Tüm gelişim alanlarına yönelik eğitim verdiği için etkili	Ö5
	4.6. Yüzde elli oranında etkili	Ö9
	4.7. O kadar da etkili değil	Ö6

Okul öncesi öğretmenleri; kendilerinin özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkilerini belirtirken; ilk aşamada ve ilk sosyalleşme ortamındaki öğretmen olmalarının, özel yetenekli öğrencilerin sönmelerine engel olmak açısından çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

*“Özel yetenek teşhis edilmezse bir süre sonra söniyormüş zaten. Ama bunun için ilimizde sınıflar falan yokmuş. Özellikle sordum ben, anaokulları için özel yetenekli sınıfı, özel yetenekli okulu yokmuş. Sınıfların durumu okullarda kalabalık oluyor. Burada okul öncesi öğretmenine çok iş düşüyor. Özel yetenekli öğrencilerimize bireysel olarak artı etkinlik yapmak istiyorum. Bu da bazen imkânsız oluyor. Sınıf ortamında aynı şeyleri yapıyor. Bildiği şeyi yapıyor. Eğer biz ekstra ilgi göstermezsek sönmeye uğruyor, biz pekiştirmesek...” (Ö3).*

*“Bence o kadar da önemli değil okul öncesi öğretmenlerin etkisi. Zaten zor, gelişebileceği şeyleri ileri yaşlarda öğreniyor...” (Ö6).*

*“...Bana göre %50 etkiliyiz. Günlük yaşama aile onları hazırlıyor. Biz ancak bir kıvılcım varsa şekillendirebiliyoruz. Öğrencinin özel yetenekli olduğu söylenmemişse ve öğretmenin gözlemi iyi değilse etkili olmaz o zaman öğretmen...” (Ö9).*

### ***Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular***

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, okul öncesi öğretmenlerinin; özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrencilere yönelik ne tür davranışlar sergilediklerine dair görüşleri belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrencilere yönelik sergiledikleri davranışlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmen davranışları	5.1. Öğretmenin kendini yetiştirmesi	Ö1
	5.2. Aile ile iletişim hâlinde olma	Ö1, Ö3, Ö8, Ö9
	5.3. Müfredatın dışına çıkmak	Ö1, Ö8, Ö9
	5.4. Kendini ifade etmesine izin verme	Ö2, Ö3, Ö6
	5.5. Okuma yazma egzersizleri yapma	Ö3
	5.6. Özgürlükleri desteklenmeli	Ö6
	5.7. Üst kurumlardan yardım isteme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö10
	5.8. Ekstra yapılacak bir durum olmaması	Ö4
	5.9. İlgi alanlarına önem verip sonuna kadar destekleme	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10
	5.10. Çok farklı etkinlikler yapma	Ö1, Ö8, Ö9
	5.11. Kapasitelerini zorlama	Ö1

Okul öncesi öğretmenleri; özel yetenekli öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını belirtirken özellikle; onların ilgi alanlarına önem vermenin üzerinde çok durmuşlar; aile ile de irtibatın sürekli sağlanması, onlara da görev ve sorumluluklar yüklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler; özel yetenekli öğrencilere yönelik davranışları hakkındaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

*“Özel yetenekli öğrencimizin sönmemesi için öğretmenlerin kendini çok iyi yetiştirmesi gerekiyor. Maalesef bizde ne yaparız gibi bir çaba yok. Çok hareketli bir çocuğu sorunlu olarak tanımlayabiliyoruz. Özel yeteneklilerin sönmemesinin en önemli nedenlerinden biri de ailelerdir. Aile sönmeye sebep oluyor. Çocuğunu tanımıyor, gözlemlemiyor aileler. Bizim aile ile sürekli işbirliği içinde olmamız gerekiyor. Ayrıca bazen biz de köreltebiliyoruz onları, sistem ya da. Sistemin dışına çıkmak gerekiyor bazen bunlar için. Özel yetenek parıltısı gördüğümüz çocuklarda diğer çocuklardan farklı çalışmalar yapılmalı. Çünkü basit etkinliklerden sıkılıyorlar. Onların kapasitelerini zorlamalıyız. Yoksa dediğim gibi sönebiliyorlar...”* (Ö1).

*“...Çocuğun yeteneğinin sönmemesi için kendisini ifade etmesine izin vermeli. Zaten sınıfa aykırı davranıyorlar; bir de öğretmen ona kendini ifade etmesine izin vermezse ya kabına sığmayacak taşarak saldırgan olacak ya da sessiz, kabuğuna çekilecek. O yüzden kendini ifade etmesi desteklenmeli. Ben bu öğrencimi gizlice motive ediyorum. Diğer arkadaşları onun yaptıklarından etkilemesinler diye...”* (Ö2).

### **Beşinci alt probleme ilişkin bulgular**

Araştırmanın beşinci alt probleminde, okul öncesi öğretmenleri; özel yetenekli öğrencilere yönelik, somut çalışmaların olup olmadığı, sistemin okul öncesi öğretmenlerine yüklediği sorumluluklara dair görüşlerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilere yönelik çalışmalar hakkındaki görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar	6.1. Özel yetenekli öğrencilere yönelik somut çalışmaların olma durumu	
	6.1.1. Evet	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
	6.1.2. Hayır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10
	6.2. Sistemin okul öncesi öğretmenine yüklediği sorumluluklar	
	6.2.1. Okul idaresinin yönlendirmesi	Ö1, Ö2, Ö10
	6.2.2. Sistem odalarının kurulması	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9
	6.2.3. Prosedürlere bağlı kalma	Ö1, Ö3
	6.2.4. Gelişim gözlem formlarının verilmesi	Ö2, Ö5, Ö6
	6.2.5. Rehber öğretmenlerin telkinleri	Ö5, Ö7
	6.2.6. Gelişigüzel sorumluluk yüklenmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10

Okul öncesi öğretmenlerinden bazıları özel yetenekli öğrencilere yönelik somut çalışmaların olmadığını düşündükleri için karamsarken (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10), bazıları ise somut çalışmaların var olduğunu, öğretmenler de üzerine düşen bireysel sorumluluklarını yerine getirirse hiçbir problem kalmayacağını belirtiyor (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Bazı öğretmenler; özel yetenekli öğrencilere yönelik somut çalışma olup olmadığına dair görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Somut çalışmaların olduğuna dair görüş için örnek;

*“Evet var. Çünkü bence sürekli yeni materyallerle okullarımız desteklenmeye çalışılıyor. Yenilikleri takip ediyoruz. Bu yenilikler okullarımıza taşınıyor. Özel yetenekli öğrenciyi teşhis etme ve onun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik her türlü ekipmana hazırız. Bu tip fedakârlıklar aslında somut adımlar. Bu tip ortamlarda bizim özel yetenekli öğrenciyi kaybetmemize imkân yok. Tabii öğretmen de sıkıntı yoksa (gülümser) ...” (Ö6).*

Somut çalışmaların olmadığına dair görüş için örnek;

*“Ben hiçbir şey yapıldığını düşünmüyorum. Eğitim alanında özel yetenekli öğrenci var, oluşturulmuş bir sınıf yok okullarda. Anaokulu seviyesinde yok. Bizim sınıflar kalabalık zaten. Öğretmen kendi çabalarıyla bir şeyler yapmazsa çocuk eriyip gider buralarda...” (Ö3).*

Okul öncesi öğretmenlerinin geneli; özel yetenekli öğrencilere yönelik sistemin yüklediği sorumluluklara ilişkin, dikkate değer sorumluluklar verilmediğini, daha çok kâğıt üzerinde prosedürler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre sistem odalarının kurulması (özel yetenekli çocuklar için zengin materyal içerikli oda) ve bunu işlevselleştirme gayreti sistemin yüklediği en önemli sorumluluk. Bazı öğretmenler; özel yetenekli öğrencilere yönelik sistemin yüklediği sorumluluklara dair görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

*“Benim gözlediğim kadarıyla sorumluluk verilmesi yok denecek kadar az. Benim gözlediğim kadarıyla kendi teşhis ettiğimiz öğrenciyi rehberlik öğretmenine gönderiyoruz. Rehber öğretmen elinden geleni yapıyor. Onlara bu görev verilmiş galiba. Bu şekilde öğrencileri belirttiğimiz zaman çok ilgileniyorlar. Bize yönelik direkt sorumluluk yok yani. Ha tabii gelişim gözlem formları veriliyor bize. Bunları doldurmamız isteniyor...”* (Ö5).

*“Destek odası şartı koşuluyor. Buna çok dikkat ediliyor. İdarecilik yaptığım için de biliyorum. Bu destek odalarına devlet her türlü desteği sağlamış. Öğretmenlere bu konuda sorumluluklar yüklüyor. Ama benim düşüncem bir kadro yetiştirilmeli, kalifiyeli elemanlarla dolu. Onlar bu destek odalarına şekil vermeli. Öğretmenleri de o şekilde yönlendirmeli. Yoksa öğrencileri destek odalarına götürmekle iş bitmiyor”* (Ö8).

## **Sonuç, tartışma ve öneriler**

Üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitilmesi sürecinde aileler ve öğretmenler çok önemlidir. Bireylerin yetenek ve zeka düzeylerinin belirlenmesinde amaç, ailelerin merakını gidermek ya da bireyleri etiketlemek değil, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için uygun eğitim programına yönelmelerine yardımcı olmaktır (Tarhan ve Kılıç, 2014). Çalışmada, özel yeteneklilerin belirlenmesinde en erken safha olan okul öncesi dönemde, okul öncesi öğretmenlerinin tanılama süreci ile ilgili kendilerince belirledikleri kriterler ortaya çıkarılmış, öğretmenlerin konuya ilişkin yeterlik bilinç düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmenlere görüşme esnasında yöneltilen;

- Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini nasıl tanımlarsınız?
- Özel yetenekli olduğunu düşündüğünüz öğrencileri nasıl ve ne kadar sürede belirleyebilirsiniz ve bir çocuğun özel yetenekli olduğuna dair tanıyı hangi kurum, birim vb. koymalıdır?
- Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve onların yetenekleri doğrultusunda gelişim sağlamaları konusunda nasıl bir etkiniz vardır?
- Özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrencilerinize yönelik ne tür davranışlar sergilemektedirsiniz?

sorularıyla okul öncesi öğretmenlerinin çalışma konusuna yönelik bilinç ve yeterlik düzeyleri tespit edilmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesi öğretmenlerin tanılama sürecinde; özel yeteneklilerin özellikleri, bu öğrencileri nasıl belirledikleri, öğrenciler üzerindeki etkileri, öğrencilere yönelik davranışları ve bu konu hakkında yapılan çalışmalar ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında öğretmenlerin genel olarak bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler öğrenci özelliklerinden en fazla hızlı öğrenme, özgün düşünme/yaratıcılık ve mükemmel dil gelişimi üzerinde durmuşlardır. Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilgili alan yazında Enç'in (2005) üstün yeteneklilerin kelime dağarcığının her yaşta yaşlılarından fazla olduğunu ve Winebrenner'in (2000) bu öğrencilerin çok hızlı öğrenebildiğini belirtmesi de elde edilen verileri destekler niteliktedir. Yapmış olduğumuz çalışmaya benzer bir çalışma yapmış olan Kıldan (2011), öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları; yaşlılarından üstün, meraklı ve araştırmacı, yaratıcı, özgüveni yüksek, konuşma ve anlama yeteneği üstün olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır. Nitekim bu çalışmada da öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin niteliklerini "yaşlılarına göre hızlı öğrenen, özgün düşünen, dil gelişimi erken ve kelime hazineleri çok geniş olan, algıları açık ve sürekli hareketli, enerjik olan çocuklar" şeklinde ifade etmeleri daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca, Renzulli'nin (2012) üstün yeteneği tanımladığı üç halka kuramında yaratıcılığı önemli bir bileşen olarak ele alması da elde edilen bulgular ile uyum içindedir. Çalışmamızda okul öncesi öğretmenlerin alan yazında belirlenen özel yetenekli çocuk tanımlarına uygun yanıtlar vermiş olmalarına rağmen, Gökdere ve Ayvaci (2004) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri belirleme konusunda çok da yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli çocukların zihinsel özellikleri konusunda %50'nin üzerinde, sosyal ve duyuşsal özellikler konusunda ise ortalama %30 oranında başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu oran çalışmaya katılan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri belirleme konusunda çok da başarılı olmadıklarını göstermiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu özel yetenekli öğrencilerin tanılanma sürecinin çok uzun sürede gerçekleştiğini ve kesin tanının Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından konulması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tanılama sürecinde RAM'larda yapılan çalışmalardan haberdar olmalarına rağmen BİLSEM'lerden bahsetmemeleri bu kurumların yetki ve sorumlulukları hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenler; yaşlılarından farklı davranış sergileyen, yapılan etkinlik ve projelerde yaşlılarına göre daha fazla başarılı olan çocukları özel yetenekli olarak belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin ilk sosyalleşme ortamındaki eğitmenin kendileri olmaları açısından öğrenciler üzerinde etkiye sahip oldukları konusunda yüksek oranda hemfikirdirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarında ilk karşılaştıkları öğretmen olmaları ve var olan özelliklerin sönmeye uğramaması açısından kendilerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen bulgularda

özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve yeteneklerinin sönmeye uğramaması için okul öncesi öğretmenlerin önemi açıkça vurgulanmıştır. Tanılamada ne, neden, nasıl ve ne zaman sorularına önem verilmesi gerekliliğini ifade eden Sak (2014), özel eğitim alanında en fazla ihmal edilen grup olan özel yeteneklilerin tanınması konusunda okul öncesi öğretmenlerine büyük görev düştüğünü ifade etmektedir. Nitekim Darga (2010) da doktora çalışmasında okul öncesi çocuğuna geçerliliği ve güvenilirliği olan zekâ testleri, dil gelişim testleri, yaratıcılık testleri ve gelişim envanterleri uygulanarak tanılamının daha doğru şekilde yapılabileceğini ifade etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ilgili kurumlarla irtibata geçerek okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocuklara bu testleri uygulamaları, tanılama konusunda ortaya çıkabilecek yanlışları asgari düzeye indirme konusunda büyük katkı sağlayacaktır.

Özel yetenekli öğrenciyi tespit eden öğretmenlerin çoğunluğu bu öğrencilerin ilgi alanlarına önem verilerek desteklenmesi gerektiğini belirtirken, diğer bir kısım ise aile ile iletişime geçerek iş birliği içinde çalışılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çepni, Gökdere ve Bacanak (2004) üstün yetenekli öğrencilerin geniş kapsamlı eğitim olanakları ve hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılan çalışmaları, genel olarak yetersiz gören öğretmenler sistemin kendilerine gelişigüzel sorumluluklar yüklediğini ve belirli prosedürlerin var olmadığı konusunda yüksek oranda hemfikirdirler.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri belirleme konusunda daha doğru sonuçlara ulaşabilmeleri için öncelikle okul öncesi eğitimlerini aldıkları lisans eğitimleri süresince, bu konuyla ilgili çeşitli dersler almaları sağlanabilir. Öğretmenlik mesleğini icra ederken özel yeteneklilerin tanınması hususunda kendilerine önemli görevler düşen okul öncesi öğretmenlerinin, konu hakkında daha fazla bilgi edinebilmeleri ve bilgilerinin sürekli güncel tutulması adına belirli periyotlarda öğretmenler hizmet içi eğitim kurslarına tabi tutulabilirler. Ayrıca okul idaresinin tanılama hususunda daha hassas davranması için resmi yükümlülükler getirilerek, sistem odalarının kurulması sağlanabilir.

Yapılan çalışmada değinilmesi gereken bazı sınırlılıklar vardır. Öncelikle, çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır; öğretmenlerin görüşme sorularına samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır. Ayrıca ulaşılabilen öğretmenlerin tamamı kadınlardan oluşmaktadır. Bu da bir sınırlılık olarak düşünülebilir.



## OPINIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS IN DETERMINING GIFTED CHILDREN

### Extended abstract

#### Introduction

Early childhood in which the person's character begins to be shaped and their abilities begin to be identified is a critical period when individual recognition, diagnosis, and orientation are carried out. Giftedness refers to the relationship among three basic characteristics of a person. These basic characteristics are as follows: Ability: general and special, Creativity, and Motivation.

Gifted children are individuals with the ability to show a higher level of success in the fields such as leadership, academic achievement, discovery and invention ability, success in the art, success in sports field, creative thinking and behavior when compared to peers and use them in key areas of human performance (Özbay, 2013). Nowadays, the results of the intelligence tests are insufficient to decide whether the individual is gifted. Teachers, families, and various centers and educational institutions related to this field have also been involved in the process.

It is observed that the most common method used in the diagnosis of gifted children in the Science Art Centers, an institution giving special education to gifted students in Turkey, is to present teacher nomination. However, the conducted studies indicated that the diagnostic quality of teacher nominations was very low during the process (Akar and Uluman, 2013; Baykoç and Dönmez, 2014). For this reason, this research was carried out with the aim of determining the opinions of preschool teachers about the use of teacher nominations as identification instruments for selecting gifted children.

#### Method

A qualitative case study approach was undertaken in order to provide an in-depth understanding of the situation. 10 preschool teachers working in a city in the north east of Turkey participated in the study. The teachers were selected through sampling of maximum diversity. Semi-structured interview was employed as data collection tool. Content analysis technique was used to analyze the data.

#### Results

Pre-school teachers stated that gifted students quickly grasp original thinking, have early language development, wide vocabulary, and clear perceptions, and are also constantly moving and energetic compared to their peers. Some teachers expressed the methods they used for the identification of the gifted students as follows:

- Observation,
- Identification based on activities and projects,

- Looking ahead of their age,
- Being careful about lessons and being related to learning
- Identification based on fast and successful mathematical procedures,
- Identification by spending time with the student.

The pre-school teachers expressed their views on how much time was required to diagnose them as gifted students;

- Spending 2 to 4 months.
- Long-term.

Majority of preschool teachers stated that Guidance and Research Centers should diagnose gifted children (gifted children) Preschool teachers considered themselves as important in terms of preventing the isolation of special talented students because they were their first stage teachers and instructors in the first social environment. When showing attitude to gifted children, preschool teachers stand on giving importance to their interests; and also they stated that contacting with the family should be provided and they should have tasks and responsibilities. While some of the pre-school teachers are pessimistic because they think there are no concrete studies for special talented students, others think that there are concrete studies. Additionally, they stated that there would be no problem if teachers fulfilled their individual responsibilities. The pre-school teachers noted that there were no significant studies regarding the establishment of a system for gifted students, but the studies were just theoretical.

### **Conclusions and recommendations**

The results of the interviews revealed common characteristics used in identifying gifted students and methods the teachers used for the identification. The results also included information on the teachers' role in the gifted students' school life, their attitude towards the students, and their opinions on the studies pertaining to this subject. Additionally, the teachers were generally knowledgeable about the characteristics of gifted students. They emphasized fast learning, original thinking / creativity and excellent language development as the most identifying the student characteristics. The teachers with gifted students were aware of these students and mostly expressed that these students displayed different behaviors from their peers with the help of activities and projects. An important part of the teachers stated that they should support these students by giving attention to their interests. Most of the other teachers stated that they should cooperate with the family.

To diagnose gifted students more accurately and in a short period of time, it is possible to make the special education lesson more intensive in the course of undergraduate education. It is also possible to establish system rooms (room with rich material content for special talented children) by bringing authorities together to make the school administration more sensitive to diagnosis.

## Kaynakça

- Akar, İ. ve Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212.
- Baykoç Dönmez, N. (2014). *Üstün Akıl Zekâ Deha Yetenek Dahiler-Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bildiren, A. ve Uzun, M. (2007). Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 31-39.
- Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. (2001). [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/18101802\\_bilimvesanatmerkezleriynegeresi.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynegeresi.pdf). Erişim tarihi: 01.03.2017.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çepni, S., Gökdere, M. ve Bacanak, A. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fen öğretmenlerinin karşılaştıkları temel sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 162. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/162/gokdere-bacanak.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/gokdere-bacanak.htm). Erişim tarihi: 20.08.2017
- Dağlıoğlu, E. ve Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- Darga, H. (2010). Brigance k&l screen II ile ilköğretim 1. sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zekâ alanlarındaki performans düzeylerini arttırmaya etkisi, Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016 izleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 68. <http://www.memursen.org.tr/dosyalar/egtmrapor.pdf> Erişim tarihi: 21.09.2017
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erişen, Y., Yavuz Birben, F., Sevgi Yalın, H. ve Ocak, P. (2015). Üstün yetenekli çocukları fark edebilme ve destekleme eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 586-602.
- Gökdere, M. ve Ayvacı, H.Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Karadağ, F. (2015). Okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekâlı çocukların belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kıldan, O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Marland, S.P. (1971). *Education of the Gifted and Talented Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington D.C.: Commissioner of Education Department of Health, Education and Welfare. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf> 05.07.2017.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile Eğitim Programı.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S. (1988). *Özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. (2. Basım). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. (4. Basım). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). Anadolu Sak Ölçeği (ASIS) Güvenirlilik ve Geçerlilik Raporu. *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) Uygulayıcı Kitabı* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Tarhan, S. ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanılanması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 2(1), 27-43.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Uluç, S., Öktem, F., Erden, G., Gençöz, T. ve Sezgin, N. (2011). Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV: Klinik Bağlamda Zekânın Değerlendirilmesinde Türkiye İçin Yeni Bir Dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 49-57.
- Ulusoy, F., Sakaltaş, E., Güneş, H., Dokgöz, M., Akın, Ö. ve Köseoğlu, S. (2014). *Özel yetenekli çocuklar aile klavuzu*. Kayseri: MEB.
- Winebrenner, S. (2000). Gifted students need an education, too. *Educational Leadership*, 58(1), 52-56.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# **EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ**

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 16 / Güz 2017

## **JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES**

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 16 / Fall 2017

### **İL KOKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARI OLMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

#### **ASSESSING THE STATUS OF PRIMARY SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES**

**Nazife KARADAĞ**  
**Mehmet Şükrü BELLİBAŞ**

# İLKOKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARI OLMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>

Nazife KARADAĞ<sup>2</sup>

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ<sup>3</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı ilkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesidir. Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılan araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler, Adıyaman ili merkezinde bulunan üç ilkokulda amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 10 öğretmenden görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen görüşleri açısından okullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasını destekleyen unsurların paylaşılan vizyon ve değerler boyutu altında ele alınabileceği; mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasının önündeki engellerin okul müdürlerinin paylaşılan liderlik uygulamalarının sınırlı olması, öğretmenlerin toplu öğrenme faaliyetlerinde bulunmak istemekten kaçınması, bireysel uygulamaların paylaşılmasından kaçınılması ile zaman, kaynak ve iletişim gibi destekleyici unsurların olmaması boyutları altında ele alınabileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki gelişim, mesleki öğrenme topluluğu, paylaşılan liderlik

## Giriş

Tüm dünyada eğitim alanında çalışan politikacılar ve uygulayıcılar, paylaşılan normlar ve değerlerin geliştirilmesi, öğrenci başarısına odaklanma ve işbirliği gibi süreçleri ön plana çıkaran yeni okul kültürünü geliştirmenin yollarını aramaktadır (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995; Louis, Kruse ve Marks, 1996). Bunun yanı sıra, 21. yüzyılda okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden beklentiler ve öğretmenlerin rollerinde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu da öğretmen ve yöneticilerin yeni görevleri yerine getirme ve yeni beceriler geliştirmelerini zorunlu kılmıştır (Bullough, 2007). Bu çabalar, okulların öğrenen örgütler olması, yönetsel sorumlulukların paylaşılması ve yakın zamanda yaygın olarak tartışılan okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT) [Professional Learning Communities] olarak tasarlanması gibi kavramları ön plana çıkaracak yeni eğitim süreçlerinin gelişmesine zemin hazırlamıştır.

1) Bu araştırma EFMAP/2015-0003 kodu ile Adıyaman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.

2) Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nazifekaradag@adiyaman.edu.tr

3) Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mbellibas@adiyaman.edu.tr

MÖT, öğretmenlerin birbiri ile etkileşimde bulunduğu, takım çalışmaları ve işbirliğinin yapıldığı, yeni eğitsel uygulamaların tartışıldığı bir birlikte öğrenme ortamıdır. MÖT öğretmenlerin okulun amaçlarına ve öğrenci öğrenmesine odaklanmalarını, paylaşılan değerlerin güçlendirilmesini, uygulamada karşılaştıkları problemlere çözüm bulmalarını ve okuldaki karar alma süreçlerine katılımlarını sağlamaktadır (İlhan, Erdem, Çakmak, Erdoğmuş ve Sevinç, 2011). Mesleki öğrenme topluluklarının buldukları okullarda öğretmenlerin motivasyon (Ginsberg, 2011), iş doyumunu (Ackerman, 2011) ve örgütsel bağlılıklarının (Lee, Zhang ve Yin, 2011) yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarının da (Vescio, Ross ve Adams, 2008) yüksek olduğu bilinmektedir.

MÖT kavramının tanım ve içeriğine bakıldığında okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesini merkeze alan bir anlayışa dayalı olduğu görülmektedir (Hipp ve Huffman, 2010). Buna kapsamda, son yıllarda Türkiye'deki okulları MÖT açısından incelemeye çalışan araştırmalarda artış görülmektedir (Bellibaş, Bulut ve Gedik, 2017; İlhan vd., 2011; Kalkan, 2015). Ancak, belli bir eğitim çerçevesi ve okul kültürüne uygun olarak tasarlanan bir uygulamayı doğrudan başka bir ülkeye ve okul kültürüne aktarmak her zaman beklenen sonuçları doğurmayabilir. Bu durumun uluslararası literatürde sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Hallinger, 2016; Oplatka ve Arar, 2016). Bu nedenle, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin kalitesini arttıracakları düşünülen MÖT uygulamalarının Türkiye'deki okul yapısı ve kültürü açısından değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Türkiye'de mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması için gerekli ortam ve unsurların neler olduğunun bilinmesi ve mesleki öğrenme topluluklarını oluşturabilmenin önündeki engellerin tespiti önemli görülmektedir. Buna dayanarak, bu araştırmada temel amaç ilkokulların MÖT olma durumlarını ve ilişkili problemleri öğretmen bakış açısı çerçevesinde değerlendirmektir.

### ***Mesleki öğrenme toplulukları (MÖT)***

Literatürde MÖT'e ilişkin çok sayıda tanım bulunmaktadır. Örneğin, Hipp ve Huffman (2010) MÖT'ü okuldaki tüm öğrenciler ve yetişkinler (öğretmen, yönetici ve diğerleri) için bir öğrenme kültürü oluşturmak ve sürdürmek amacıyla profesyonel eğitimcilerin işbirlikli ve bilinçli bir biçimde çalışması şeklinde tanımlamaktadır. Birçok tanımın odak noktasında öğretim süreçlerinin yansıtıcı, işbirliğine dayalı, kapsayıcı, öğrenme odaklı ve büyümeyi destekleyici biçimde paylaşımı ve eleştirel bir yaklaşımla ele alınmasının olduğu görülmektedir (Toole ve Louis, 2002). MÖT'ün okullarda oluşturulabilmesi için paylaşılan değerler ve normlar, etkileşim ve katılım, meslektaşların birbirine bağımlılığı ve meslektaşlar arasındaki anlamlı ilişkilere dayalı bir okul kültürünün oluşturulması gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006).

MÖT'ün okullar üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalarda genellikle öğrenci başarısı üzerindeki etkisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Andrews ve Lewis'e (2004) göre MÖT'ün parçası olan öğretmenler sınıflarında daha etkili ve öğrenciler daha başarılıdır. Ayrıca MÖT'ün, öğrenci gelişimine ilişkin verilerin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının analiz edilmesi, öğrenme sürecini kolaylaştıracak etkili stratejilerin belirlenmesi, etkili ders süreçlerinin tasarımı ve kritiğinin yapılması, ilerlemelerin ölçülmesi amacıyla sınıf temelli değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesini sağladığı bilinmektedir (Professional Development Partnership, 2008). Etkili MÖT, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla okulun tüm çalışanlarının öğrenme süreçlerini geliştirme ve sürekli öğrenmeyi teşvik etme kapasitesine sahiptir (Stoll vd., 2006). Etkili okul ve okul geliştirme çalışmalarında sıklıkla üzerinde durulan bir konu olan MÖT'ün oluşturulması ile öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilebileceği düşünülmektedir (Harris ve Jones, 2010; Pirtle ve Tobia, 2014; Resnick, 2010). Andrews ve Lewis'e (2004) göre öğretmenler MÖT içerisinde yer aldıkları zaman yalnızca bilgi tabanları genişlemez; aynı zamanda sınıf içi uygulamaları da gelişir. Diğer yandan MÖT'ün temel amacının öğrenci başarısını arttırmak için çalışanların etkililiğini artırmak olduğu ifade edilmektedir (Bolam vd., 2005).

Thiessen ve Anderson'a (1999) göre MÖT yoluyla öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmelerinin ilerlemesi sağlanmaktadır. DuFour ve Eaker'a (1998) göre ise MÖT, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları için okulun kolektif kapasitesine işaret etmektedir. Newmann ve Wehlage'a (1995) göre MÖT öğrenci öğrenmeleri için paylaşılan açık amaçlar, işbirliği yapmayı ve sorumluluğu paylaşmayı ve etkili öğretim için eleştirel düşünmeyi sağlar. MÖT okullara kendi iç dinamiklerinden (kapasitelerinden) faydalanarak kendilerini sürekli dönüştürmeleri için bir destekleyici yapı sunmaktadır (Morrisey, 2000).

Bir okulda MÖT'ün temel prensiplerinden biri öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki zorluklara karşı öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmaları ve sorumluluk paylaşmaya istekli olmalarıdır (DuFour ve Eaker, 1998). Stoll vd. (2006) ise etkili MÖT'ün oluşturulmasının bireylerin değişim süreçlerine uymaları, grup dinamizmi, okul büyüklüğü, okul bölgesi, okulun konumu, okulun tarihi geçmişi gibi okula ait unsurlar ile yerel halk, ulusal topluluk, politik kararlar gibi okul dışı unsurlardan etkilendiğini belirtmektedir. Mitchell ve Sackney'e (2000) göre mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması bireysel kapasite (bilginin aktif ve yansıtıcı oluşturucusu); kişilerarası kapasite (mesai arkadaşları ile ilişkiler ve grup aktiviteleri) ve örgütsel kapasite (örgütsel süreçlerin oluşturulması ve geliştirilmesini sağlayan örgütsel yapıları oluşturmak, kapıları açmak, duvarları yıkmak, liderlik ve gücün paylaşılması) gereklidir.



MÖT'e genellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde rastlanmaktadır (Sai ve Siraj, 2015). MÖT'ün oluşturulabilmesi için öğrenme süreçlerine odaklanması (mesleki gelişim fırsatlarının sunulması, iş temelli öğrenme fırsatlarının sunulması, bir öğrenme süreci olarak öz-değerlendirme sürecinden yararlanılması, öğrenilenlerin transferi ve yeni bilgi oluşturulması amacıyla bireysel öğrenmeden toplu öğrenme sürecine geçilmesi); MÖT'e liderlik yapılması (bir öğrenme kültürünün oluşturulması, liderliğin insancıl yönünün ön plana çıkarılması, paylaşımcı liderlik); diğer sosyal kaynakların geliştirilmesi (güvene dayalı ve pozitif iş ilişkileri, grup dinamikleri); yapısal kaynakların yönetimi (zaman, çalışma mekanı); dış temsilcilerle etkileşim kurulması (destek/yardım, ortaklıklar, iş ağıları) gerekli görülmektedir (Bolam vd., 2005).

### **Kuramsal çerçeve**

Bir araştırmada kuramsal çerçeve araştırmacıya süreç boyunca yol göstermesi açısından büyük önem arz eder. Kuramsal çerçeve özellikle ilgili çalışmadaki olguların nasıl tanımlandığı ve kapsamının ne olduğuna dair okuyucuya önemli bilgiler sunar. Bu çalışmada geçen MÖT kavramının genel çerçevesi ve araştırmanın yöntemi Hipp ve Huffman (2010) tarafından geliştirilen ve etkililiği deneysel yöntemlerle kanıtlanmış MÖT modeline dayanmaktadır. Hipp ve Huffman (2010) MÖT'ü "okuldaki tüm öğrenciler ve yetişkinler (öğretmen, yönetici ve diğerleri) için bir öğrenme kültürü oluşturmak ve sürdürmek amacıyla profesyonel eğitimcilerin işbirlikli ve bilinçli bir biçimde çalışması" olarak tanımlamıştır (s.12). Bu modele göre MÖT altı alt boyuttan meydana gelmiştir. Bunlar, paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama, destekleyici ilişkiler ve destekleyici yapılar şeklindedir.

*Destekleyici ve paylaşılan liderlik:* Okul müdürü özellikle elinde bulundurduğu güç, otorite ve karar verme yetkilerini diğer personelle paylaşırken, personelin liderlik becerilerini geliştirmeleri konusunda onları desteklemelidir.

*Paylaşılan değerler ve vizyon:* Okul personelinin öğrenci öğrenmesine odaklanan ve öğretme-öğrenme aktivitelerine ilişkin karar vermede rehberlik edecek ortak bir vizyon ve değerler geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.

*Kolektif öğrenme ve uygulama:* Okul personeli düzenli bir biçimde bilgi paylaşımında bulunur ve plan yapma, problem çözme ve öğrenme fırsatlarını arttırma adına işbirliği yapar.

*Paylaşılan bireysel uygulama:* Öğrencilerin öğrenmelerini arttırmak ve kendi kapasitelerini geliştirmek amacıyla, öğretmenlerin birbirlerini sınıflarda izlemelerini ve öğretime ilişkin yöntem ve tekniklerine dair birbirlerine dönüt vermelerini sağlamaktadır.

*Destekleyici ilişkiler:* Bu boyut okul kültürüne odaklanmaktadır. Buradaki temel amaç tüm okul personeli arasında saygı, güven ve sorumluluğa dayalı pozitif bir ilişki geliştirmektir. Bu başarıldığında öğretmenlerin kolektif uygulama ve öğrenme ve bireysel uygulamalarını paylaşma ihtimali artmaktadır.

*Destekleyici yapılar:* Okul personelinin bir araya gelip uygulamalarını paylaşmaları ve öğrenci çıktılarını değerlendirmeleri için gerekli sistem (iletişim ve teknoloji) ve kaynakların (personel, zaman, materyal) okulda mevcut olmasıdır.

## Yöntem

Nitel araştırma yöntem ve teknikleri çerçevesinde yapılandırılan araştırmada durum çalışması deseni benimsenmiştir. Bir veya birden fazla olayın/durumun derinlemesine ele alındığı durum çalışması (Swanborn, 2010), Yin (2002) tarafından araştırmacının “nasıl” veya “neden” sorularına yanıt aradığı bir araştırma deseni olarak tanımlanmıştır. Araştırmada, ilkokullardaki mevcut süreç ve yapıların mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması çabalarını nasıl destekleyeceği veya engelleyeceğinin incelenmesi amaçlandığından araştırma, durum çalışması olarak yapılandırılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Adıyaman ili merkez ilçeye bağlı ilkokullarda çalışan toplam 10 öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmeden önce araştırmacılar tarafından üç ilkokulda “MÖT” hakkında seminer verilmiş ve katılımcılar bu seminere katılanlar arasından seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ele alınan temel ölçüt ise öğretmenlere verilen seminere katılmış olmaktır. Bu nedenle, araştırmanın çalışma grubunu seminere katılanlardan gönüllü olanlar oluşturmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1** Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi
Ö1	E	62	Önlisans	38	11
Ö2	E	57	Lisans	26	2
Ö3	E	41	Y. Lisans	17	2
Ö4	K	42	Lisans	22	4
Ö5	K	46	Lisans	23	2
Ö6	K	49	Ön Lisans	30	22
Ö7	E	51	Lisans	30	8
Ö8	E	50	Ön Lisans	30	24
Ö9	E	48	Lisans	25	9
Ö10	E	43	Lisans	22	10

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si erkek, 3’ü kadındır. Yaşları 41 ile 62 arasındadır. 1’i yüksek lisans, 6’sı lisans, 3’ü ise önlisans mezunudur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri 17 ile 38 yıl arasında değişirken, mevcut okullarındaki çalışma süreleri 2 ile 24 yıl arasında değişmektedir.

### ***Seminer çalışması***

Seminer çalışmasına başlamadan önce yapılacak seminer ve toplanacak verilere ilişkin Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Seminerlerde mesleki öğrenme toplulukları hakkında genel açıklayıcı bilgiler, mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması süreci, bu süreci oluşturmak için gerekli unsurlar, mesleki öğrenme topluluklarının boyutları hakkında bilgi verilmiştir. Seminerlere birinci okulda 17, ikinci okulda 15, üçüncü okulda ise 20 öğretmen katılmış ve seminerlerin her biri yaklaşık bir saat sürmüştür. Seminerler tamamlandıktan sonra seminere katılan ve araştırma için gönüllü olan öğretmenlerle görüşme yapmak üzere okullara yeniden gidilmiştir. Gerekli izinler alınarak araştırmaya katılacak gönüllü öğretmenlerin belirlenmesi amacıyla öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmelerin ardından öğretmenlerle, kendi okullarında her biri yaklaşık 45 dakika süren yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### ***Verilerin toplanması***

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Öğretmenler için geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu MÖT’ün oluşturulması için gerekli olduğu düşünülen “destekleyici ve paylaşılan liderlik”, “paylaşılan değerler ve vizyon”, “kolektif öğrenme ve uygulama”, “paylaşılan bireysel uygulama” “destekleyici ilişkiler” ve “destekleyici yapılar” boyutları göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Bu bağlamda geliştiren form okulda öğrenme vizyonunun nasıl geliştirildiği, okulda sergilenen mevcut liderliğin öğretmenler tarafından nasıl tanımlandığı, öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrenci başarılarını geliştirmek için kullandıkları stratejilerin neler olduğu, okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve engelleyen unsur ve süreçlerin neler olduğu şeklinde sorulardan oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmenin yapısı gereği veri toplama süreci boyunca öğretmenlerden gelen cevaplar çerçevesinde sorular genişletilmiş ve derinleştirilmiştir.

### ***Verilerin analizi***

Görüşmelere dayalı olarak elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. Sesli dosyalar hâlindeki verilerin öncelikle transkripsiyonu yapılmıştır. Yazılı doküman hâline getirilen verilerin analizinde ilk adımda betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde veriler daha önceden belirlenen temalar

çerçevesinde oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada temalar kuramsal çerçeveyi oluşturan alt başlıklar olarak belirlenmiştir. Daha sonraki aşamada ise içerik analizine gidilmiş ve veriler kodlanmıştır. Elde edilen anlamlı kodlardan ilişkili olanlar alt temaları oluşturacak şekilde birleştirilmiştir. Daha genel alt temalar için alt temalarla birlikte ortaya çıkan kavramlara da yer verilmiştir.

### ***Geçerlik ve güvenilirlik***

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak amacı ile veri toplama araçları, görüşmeler ve gözlemler sonucu elde edilen ham veriler, analiz sonucu oluşturulan kodlar ve araştırma sonuçları uzman bir öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca yine iç geçerliğin sağlanması amacıyla analiz sonuçları görüşme yapılan iki öğretmen ile paylaşarak katılımcı teyidi alınmıştır. Dış geçerliğin (aktarılabirlik) sağlanması sürecinde ise katılımcıların amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmesine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi süreci ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılık) sağlamak amacıyla görüşmelere dayalı ham veriler ve analizler sonucu oluşturulan alt temalar bir uzman görüşüne sunulmuş tutarlılık incelemesi yapılmıştır.

## **Bulgular**

### ***Paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutuna ilişkin bulgular ve yorum***

Okullardaki paylaşılan ve destekleyici liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2** Okullardaki paylaşılan ve destekleyici liderlik uygulamaları

Temalar	Alt temalar
Tema 1: Paylaşılan Liderlik	Diğer idarecilerle yetkilerin paylaşılması Öğretmenlerle sınırlı paylaşım
Tema 2: Destekleyici Liderlik (Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılımının Desteklenmesi)	Okul-veli-öğretmen işbirliği Sınıf yönetimi Fiziksel değişimler Öğretim yöntem ve teknikleri Sosyal ve kültürel faaliyetler Öğrencilerle ilgili kararlar Eğitim araç-gereçleri

Okullarındaki karar alma sürecini anlatan Ö6 “...mesela okulda fiziki şartlarda yapılacak bir değişime ilişkin önerilerimiz soruluyor, eğitim öğretimde uygulanacak yöntem ve tekniklerle ilgili veya veli ile olan ilişkilerde uygulayacağımız stratejilerle ilgili görüşlerimiz alınıyor” şeklinde görüş belirtirken Ö8, “genellikle öğrenci işleri olur, çocukların daha iyi eğitim-öğretim almaları için neler yapabileceğiz, hep birlikte karar veririz, yani sınıftaki araç gereçlerden tutun da okulun toplu kullanımını gerektiren araç gereçlere kadar okul yönetimi ile birlikte karar veririz; ...ancak okul yöneticilerimiz örneğin politika belirleme süreci ile ilgili ya da stratejik plan süreci ile ilişkili kararları kendi yönetim ekibi ile alır.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okullarındaki karar alma sürecine katılımlarının genellikle eğitim sürecinde niteliğin artırılması ve başarısızlığın nedenlerinin araştırılarak giderilmesi konusunda olduğunu belirten Ö9 ise “...ne tür kararlar... diyelim ki okulumuzun eğitim, sosyal, kültürel veya o yıl içinde yaptığımız ve üstüne eklemek istediğimiz bir şey varsa mesela senenin başında belirli hedefler koyuyoruz geçen yılı önce bir değerlendiriyoruz, geçen yılı değerlendirdiğimizde önce eksik yönlerimizin sebeplerini ortaya koyarak önce onları tamamlamaya çalışıyoruz, sonrasında bu sene okulumuza daha yeni neler katabiliriz, çocuğa veliye ülkemize ilimize eğitim alanında daha fazla nasıl katkıda bulunabiliriz buna karar veriyoruz.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sonuç olarak, Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğretmenler, yöneticilerinin paylaşılan liderlik uygulamalarına ait görüşlerini belirtirken yönetim sürecine ait kararlarda yöneticilerinin liderlik rollerini genellikle diğer idarecilerle paylaştıklarını ve öğretmenlerle paylaşımlarının sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin destekleyici liderlik uygulamalarını belirtirken ise okul-veli-öğretmen işbirliği, sınıf yönetimi, okuldaki fiziksel düzenlemeler, öğretim yöntem ve teknikleri, sosyal ve kültürel faaliyetler, öğrencilerle ilgili kararlar ve eğitim araç-gereçleri gibi genellikle akademik konularda karar alma sürecine katılım gösterebildiklerini ifade etmişlerdir.

### ***Paylaşılan değerler ve vizyon boyutuna ilişkin bulgular ve yorum***

Okullardaki “paylaşılan değerler ve vizyon” konusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3** Paylaşılan değerler ve vizyon konusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	Alt temalar	Kavramlar
Tema 1: Paylaşılan değerler	Akademik değerler	Öğrenci başarısı Toplumsal başarı
	Kültürel değerler	Hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma Okula bağlılık İşini severek yapma Özveride bulunmak Olumlu ilişkiler geliştirmek İşbirliğine dayalı çalışma Yenileşme Sürekli gelişim
Tema 2: Paylaşılan vizyon	Kurumsal değerler	Öğrenci başarısı Eğitim-öğretimde ilk sırada yer almak Veli ile işbirliğini güçlendirmek İyi bir birey yetiştirmek

Okullarına ait paylaşılan değerleri açıklarken “hoşgörü ve yardımlaşma” kavramlarını ön plana çıkaran Ö1 “Öğretmen arkadaşlarımızın öncelikle şunu söyleyeyim başarı, çalışmak, hoşgörü, yardımlaşma bu tür kavramlar bizde önemlidir... Okul olarak bu bölge içerisinde Adıyaman’da bu okulda sekizinci yılımı çalışıyorum. Bizim bir trendimiz var o trendimiz hiç düşmedi. Adıyaman’da sürekli ilk sıralarda yer alıyoruz, yetiştirdiğimiz öğrencilerimizle birlikte... Bizdeki hedef en iyiyi yakalamak, vizyonumuz en iyiyi yakalamak, öğrencilere alabildikleri seviyede ...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Paylaşılan vizyon konusuna ilişkin görüşler incelendiğinde ise Ö5’in “Vizyonumuz ise özellikle öğrenciler açısından iyi bir birey yetiştirmek, bizim en büyük hedefimiz bu, ben her zaman söylerim eğitim önceliklidir, çocukların davranışları bizim için çok önemlidir, model olarak öğretmenler olarak biz öğrencilere dürüstlük, doğru çizgi, iyi yetiştirme bunlara çok dikkat ediyoruz, öğretim her aşamada olur, ilkokulda öğrenemediği bir toplama işlemi orta okulda öğrenebilir çocuk ama yalan söyleyen bir çocuğu düzeltmek çok zordur, bizim özellikle vizyonumuz iyi birey, kişilikli insanlar, vatana millete hayırlı evlatlar yetiştirmektir. Bu vizyon bütün öğretmenlerin ve okul yönetiminin benimsemiş olduğu bir vizyondur.” şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Tablo 3’te de görüldüğü gibi öğretmenler okullarındaki paylaşılan değerleri ifade ederken kültürel değerler alt teması altında hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma, okula bağlılık, özveride

bulunmak, işbirliği gibi değerlere vurgu yapmışlardır. Paylaşılan değerlerin bir diğer yönünü ise öğrenci başarısı ve toplumsal başarı kavramları çerçevesinde ele alınan akademik değerler oluşturmaktadır. Paylaşılan vizyon teması incelendiğinde öğrenci başarısı, eğitim-öğretimde ilk sırada yer almak, veli ile ilişkiler gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir.

### ***Toplu öğrenme ve uygulama boyutuna ilişkin bulgular ve yorum***

Okullardaki toplu öğrenme ve uygulama boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’te gösterilmektedir.

**Tablo 4** Okullardaki toplu öğrenme ve uygulama boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	Alt temalar
Tema 1: Toplu öğrenme etkinlikleri	Hizmet içi eğitim etkinlikleri Zümre toplantısı
Tema 2: Toplu öğrenememe nedenleri	Zaman sıkıntısı Bireyselliğin ön plana çıkarılması Ön plana çıkma isteği İşbirliğinin olmayışı

Okullardaki toplu öğrenme ve uygulama boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasının önündeki en büyük engellerden birinin öğretmenlerin toplu öğrenme faaliyetlerinde bulunmaması olduğu görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde toplu öğrenme ve uygulama faaliyetlerinin yalnızca hizmet içi eğitim faaliyetleri ve zümre toplantılarından oluştuğu görülmektedir. Toplu öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilememesinin nedenleri ise zaman sıkıntısı, bireyselliğin ön plana çıkarılması ve işbirliğinin olmaması şeklinde ifade edilmiştir. Toplu öğrenme etkinliklerinin genellikle zümre öğretmenler toplantısı yoluyla gerçekleştirildiğini belirten Ö1 bu konudaki görüşlerini “Öğretmen arkadaşlarımızla profesyonel şekilde bir araya gelmemiz ancak zümre öğretmenler toplantısı ile oluyor. Toplantıda ne tür kaynaklar kullanabiliriz ya da hangi araç gereci kullanırsak daha faydalı olur genellikle bu tür konuları ele alırız.” şeklinde görüş belirtmiştir. Toplu öğrenememe nedenlerini açıklayan Ö7 ise “Arkadaşlarla topluca faaliyette bulunamamamızın nedeni çoğu zaman tek adam olmak isteği ile alakalı; yani, hep ön planda olmak istemek, sadece kendi adından söz ettirmek. Bu durum bir araya gelmemizin önündeki en büyük engel. Bunun yanı sıra zaman da olmuyor zaten.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö5 ise görüşlerini “...Ben meslek hayatımda ‘en iyi ben’ hiçbir zaman demedim, paylaşım çok önemlidir, birlikte hareket etmek çok önemlidir, zümre olarak özellikle bir çalışma yaptığımda paylaşmak isterim ama bizim okulda bu biraz sıkıntılı...” şeklinde belirtmiştir.

***Paylaşılan bireysel uygulama boyutuna ilişkin bulgular ve yorum***

Okullardaki paylaşılan bireysel uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5’te gösterilmektedir.

**Tablo 5** Paylaşılan Bireysel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Alt temalar
Tema 1: Paylaşılan uygulamalar	Veli ile iletişim yöntemleri Öğrenci motivasyonunu artırma yöntemleri Kaynak paylaşımı
Tema 2: Paylaşım şekli	Zümre toplantıları

Öğretmenlerin paylaşılan bireysel uygulamalara ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde veli ile iletişim yöntemleri, öğrenci motivasyonunu artırma yöntemleri ve kaynak konusundaki paylaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerinin motivasyonunu arttırmak için alternatif yöntemler denediğini belirten Ö8 bu konudaki görüşlerini “Marangoza giderek çok basit oyuncaklar tasarlattım, bunları kullandığımda öğrenciler derse karşı çok daha istekli oluyor, zümre toplantılarında bunları paylaşıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ö2 ise veli ile iletişim yöntemleri hakkında öğretmen arkadaşları ile paylaşımında bulunduğunu ifade ederek “Velilerin okula bağlı olması bize çok katkı sağlıyor. Veli, acaba bu öğretmen beni okula yine niçin çağırırdı kaygısına kapılırsa bizimle işbirliği kurmaktan kaçınıyor, o nedenle veliler okula geldiğinde onlara sorunlardan ziyade uygulamalardan bahsediyorum, yani sorunları da araya serpiştiriyorum, veli sıkılmıyor, bu uygulamamı da arkadaşlarıma söylüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

***Destekleyici koşullar ilişkiler / yapılar boyutuna ilişkin bulgular ve yorum***

Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulabilmesi için okullarda yer alması gerektiği düşünülen destekleyici koşullar yapılar/ilişkiler boyutuna ait öğretmen görüşleri Tablo 6’da gösterilmektedir.

**Tablo 6** Okullardaki Destekleyici Koşullar İlişkiler/Yapılar

Tema	Alt Temalar	Kavramlar
Tema 1: Destekleyici Koşullar	Yapılar	Materyal Fiziksel yapı Ders araç-gereçleri
	İlişkiler	Öğretmen-Yönetim ilişkisi Öğrenci sayısının fazla olması
Tema 2: Mesleki gelişimin önündeki engeller	Yapılar	Zaman yetersizliği Ekonomik yetersizlikler
	İlişkiler	Meslektaşlar arası ilişkiler



Sınıflarında nitelikli eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesi için bütün materyallerin sağlandığını belirten Ö5 bu konudaki görüşlerini “Bu okul mesleki gelişimimiz için bize bütün imkanları sunuyor, sene başından beri kendimiz için çocuklar için eğitim-öğretim için ne ihtiyacımız varsa bire bir karşılandı. Ve biz ihtiyaçlarımız karşılandığı zaman daha pozitif sınıfa giriyoruz, kaynaksız olmaz arkadaşım, yani bir klimadan tut sınıflarımızda her şey dört dörtlük...” şeklinde ifade etmiştir. Ö7 ise okullarındaki destekleyici koşullardan bahsederken mesleki gelişimlerinin önündeki engellere vurgu yaparak “Okul yönetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimi için ayıracağı kaynak sıkıntısı var, biz de kendi imkanlarımızla çok fazla bir şey yapamıyoruz, kurslara gidemiyoruz, eğitimlere katılmıyoruz bunun gibi. Günümüzün büyük bir kısmını da okulda geçirdiğimiz için zaten böyle etkinliklere ayıracak vaktimiz de kalmıyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu görüşler özetlendiğinde, Tablo 6’da da görüldüğü gibi okullardaki “destekleyici koşullar (yapılar)” teması altında materyal, fiziksel yapı ve ders araç-gereçleri kavramlarının ön plana çıktığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak yapılardan çok sınıflarda eğitim-öğretim sürecinin niteliğini arttıracak unsurlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, “destekleyici koşullar (ilişkiler)” teması altında ise öğretmen-yönetim ilişkisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca, “mesleki gelişimin önündeki engeller” teması altında öğrenci sayısının fazla olması, zaman yetersizliği, ekonomik yetersizlikler gibi konularda ifade edilmiştir.

## **Tartışma, sonuç ve öneriler**

Bu araştırmada ilkokulların mesleki öğrenme toplulukları (MÖT) olma durumları öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, yöneticilerinin paylaşılan liderlik uygulamalarına ait görüşlerini belirtirken yöneticilerin liderlik vasıflarını genellikle diğer idarecilerle paylaştıklarını ve öğretmenlerle paylaşımlarının sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin yetkilerini öğretmenlerle paylaşmaması bir başka ifade ile paylaşılan liderlik uygulamalarının sınırlı olması, okullarda MÖT’ün oluşturulması sürecini engelleyen bir etmen olarak görülmektedir (Hipp ve Huffman, 2010).

Katılımcılar okul müdürlerinin destekleyici liderlik uygulamalarını belirtirken okul-veli-öğretmen işbirliği, sınıf yönetimi, okuldaki fiziksel düzenlemeler, öğretim yöntem ve teknikleri, sosyal ve kültürel faaliyetler, öğrencilerle ilgili kararlar ve eğitim araç-gereçleri gibi genellikle akademik konularda karar alma sürecine katılım gösterebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin karar alma sürecinde katılım gösterdiği alanların görev ve sorumluluk alanlarında yer alan kararlar olması; yönetim, finansman, organizasyon, planlama ve çevre ile ilişkiler gibi alanlarda alınan kararlar üzerinde görüş belirtme imkanlarının olmaması MÖT’ün oluşturulmasının önünde bir engel olarak düşünülmektedir. Araştırmalar, MÖT’ün oluşturulması sürecinde okulların gittikçe karmaşık yapılar olmaya başladığını

ve okul müdürlerinin rollerinin değiştiğini vurgulamaktadır (Odden, 1995). Bu süreçte okul müdürlerinden karşılaşılan tüm problemlerin tanımlanması ve çözülmesi aşamasında okuldaki tüm personeli sürece dahil etmesi beklenmektedir (Smylie ve Hart, 2000). Ayrıca okul müdürlerinin, güvene dayalı ilişkiler kurarak ve iç dinamiklerden faydalanarak öğretmenlerin okul dışı uzmanlar aracılığı ile bilgi, beceri ve yetkinliklerini arttırabileceği düşünülmektedir (Johnson, 1990; Youngs ve King, 2002). Okul müdürlerinin eğitim-öğretim programı, finansman ve mesleki gelişim süreçlerindeki yetkilerini öğretmenlerle paylaşmasının ve bu konulardaki karar alma sürecine öğretmenleri dahil etmesinin öğrenci öğrenmeleri için öğretmenler arasında işbirliğine dayalı bir yapı oluşturmalarını sağlayabileceği de vurgulanmaktadır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Okullarda oluşturulması için gerekli unsurlardan bir diğeri paylaşılan değerler ve vizyondur. Araştırmada, öğretmenler okullarındaki paylaşılan değerleri ifade ederken kültürel değerler teması altında hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma, okula bağlılık, özveride bulunmak, işbirliği gibi değerlere vurgu yapmışlardır. Paylaşılan değerlerin bir diğer yönünü ise öğrenci başarısı ve toplumsal başarı alt temaları altında ele alınan akademik değerler oluşturmaktadır. Paylaşılan vizyon teması incelendiğinde öğrenci başarısı, eğitim-öğretimde ilk sırada yer almak, veli ile ilişkiler gibi alt temaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda okulların güçlü paylaşılan değerlere sahip olduklarını belirtmek mümkündür. Ayrıca öğretmen görüşlerine dayanarak okul vizyonlarının öğretmenlerin katılımları ile belirlendiği ve öğretmenler tarafından benimsendiği söylenebilir. Literatürde okullarda mesleki öğrenme topluluklarını oluşturmanın güçlü okul kültürü yaratmakla ilişkisi olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Louis ve Marks, 1998; Louis, vd., 1996; Schein, 1992; Selznick, 1992). Ayrıca okul müdürlerinin okul amaçlarını öğretmenler ve öğrencilerle paylaşması suretiyle kapasiteyi arttırabilecekleri ve öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmalarını güçlendirebileceği vurgulanmaktadır (Youngs ve King, 2002).

Okullardaki toplu öğrenme ve uygulama boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasının önündeki en büyük engellerden birinin öğretmenlerin toplu öğrenme faaliyetlerinde bulunmaması olduğu görülmektedir. Toplu öğrenme ve uygulama faaliyetlerinin yalnızca hizmet içi eğitim faaliyetleri ve zümre toplantılarından oluştuğu görülmektedir. Toplu öğrenme etkinliklerinin istenilen düzeyde gerçekleşmemesinin nedenleri ise zaman sıkıntısı, bireyselliğin ön plana çıkarılması ve işbirliğinin olmamasına bağlı görülmüştür. Öğretmen öğrenmesi (Bellibaş, 2015) ve MÖT'e (Bellibaş vd., 2017) ilişkin Türkiye'deki diğer çalışmalar da benzer sonuçları ortaya koymuştur. Oysa toplu öğrenme ve uygulama MÖT'ün oluşturulmasında olmazsa olmaz unsurlardan biri olarak görülmektedir (Hipp ve Huffman, 2010). Lieberman'ın (1990) da belirttiği gibi öğretmenlerin mesleki gelişim süreci meslektaşların desteği ile şekillenmiş stratejileri gerekli kılmaktadır.

MÖT'ün oluşturulması sürecinde gerekli unsurlardan bir diğeri paylaşılan bireysel uygulamalardır. Bryk, Camburn ve Louis'e (1999) göre okullarda profesyonel öğrenme

toplulukları oluşturmanın temel unsurlarından biri öğretmenler arasında öğrenci öğrenmesi ve öğretimsel uygulamalar üzerine yansıtıcı tartışmaların olması ve birbirlerinin uygulamalarını gözlemleyerek eksik kalan yönlerin tartışılmasıdır. Araştırmada öğretmenlerin paylaşılan bireysel uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde veli ile iletişim yöntemleri, öğrenci motivasyonunu artırma yöntemleri ve kaynak konusundaki paylaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler arasında öğretim yaklaşımları, ölçme-değerlendirme süreçleri, sınıf içi etkinlikler, sınıf yönetimi becerileri gibi konularda bireysel düzeyde paylaşım olmadığını, birbirlerinin derslerine katılmadıklarını ve bunun da MÖT'ün oluşturulmasının önünde bir engel oluşturabileceğini ifade etmek mümkündür.

MÖT'ün oluşturulabilmesinin şartlarından biri de destekleyici koşullar yapılar/ilişkilidir. Okullardaki destekleyici koşullar yapılar/ilişkilere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde destekleyici yapıların genellikle sınıflarda eğitim-öğretim sürecinde niteliği arttırmaya yönelik yapılar olduğu dikkati çekmektedir. Oysa Drage'a (2010) göre öğretmeni mesleki gelişim konusunda motive eden faktörlerden biri iş arkadaşlarının ve okul yönetiminin bu süreçte öğretmeni desteklemesidir. Türkiye'de yapılan başka bir araştırma da okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (Gümüş, 2013). Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak hizmet içi eğitimler, seminerler, konferanslar veya çeşitli kursların anılmadığı da görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci sayısının fazla olması, zaman yetersizliği, ekonomik yetersizlikler gibi nedenlerle mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik etkinliklerde çok fazla bulunamadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, başka bir çalışmada Türkiye'de MÖT sürecindeki en önemli problemin yetersiz destekleyici koşulların (yapılar) olduğu ortaya konmuştur (Bellibaş vd., 2017). Yine, Drage (2010) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engelleri sıralarken zaman sıkıntısı ve okul bütçesinin kısıtlı olması konularına vurgu yapmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, ilkokullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması için okul müdürlerinin liderliği okul düzeyinde ele alarak öğretmenleri liderlik konusunda teşvik etmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle öğretmenlerin toplu öğrenme ve uygulama faaliyetlerinde bulunmasını sağlayacak yapıların geliştirilmesi MÖT açısından büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin okullarda sıklıkla bir araya gelerek öğretime ve öğrenci başarısına ilişkin karşılaştıkları sorunları ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tartışabilecekleri etkinlikler düzenlenmeli ve öğretmenlerin çalışma saatleri bu çerçevede yeniden ele alınmalıdır. Öğretmenlerin öğretime ilişkin uygulamalarını paylaşacakları imkanların sunulması, öğretmenlere mesleki gelişimlerini sağlayacak ortamlar hazırlanması ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için bütçe ayrılması gerekli görülmektedir. Öğretmenler arasında gerçekleştirilen bireysel uygulamaların paylaşılmasına yönelik etkinlikler genel problemlerden ziyade doğrudan sınıf içi öğretime ve öğrenme uygulamalarına ilişkin sorunlara odaklanmalı ve öğretimi ve öğrenimi geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bunun sağlanması için gerekli olan güvene dayalı kültürün inşa edilmesi konusunda okul yöneticinin daha güçlü inisiyatif alması gerekmektedir.

## Kaynakça

- Ackerman, D.V. (2011). *The impact of teacher collaboration in a professional learning community on teacher job satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation), Walden University, Minneapolis, USA.
- Andrews, D. ve Lewis, M. (2004). Building sustainable futures: Emerging understandings of the significant contribution of the professional learning community. *Improving Schools*, 7(2), 129-150.
- Bellibaş, M.Ş. (2015). Principals' and teachers' perceptions of efforts by principals to improve teaching and learning in Turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), 1471-1485.
- Bellibaş, M.Ş., Bulut, O. ve Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374.
- Bullough, R.V. (2007). Professional learning communities and the eight-year study. *Educational Horizons*, 85(3), 168-180.
- Bryk, A., Camburn, E. ve Louis, K.S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly* 35, 751-781.
- Darling-Hammond, L. ve McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 597-604.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*. 25 (2), 27-37.
- DuFour, R. ve Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree
- Ginsberg, M.B. (2011). *Transformative professional learning: A system to enhance teacher and student motivation*. Corwin Press: California USA.
- Gümüş, S. (2013). The effects of teacher-and school-level factors on teachers' participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research*, 9(4), 371-380.
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Harris, A. ve Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

- Hipp, K.K. ve Huffman, J.B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities (p.11-21). In Hipp and Huffman. *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*, Plymouth, United Kingdom: Rowman & Littlefield Education
- İlgan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E. ve Sevinç, Ö.S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1). 151-166.
- Johnson, S.M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York, USA: Basic Books.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11) 847-868.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z. ve Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. New York, USA: Falmer.
- Louis, K. S. ve Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Louis, K.S., Kruse, S.D. ve Marks, H.M. (1996). Schoolwide professional community. In F.M. Newman & Associates (Eds). *Authentic achievement restructuring schools for intellectual quality* ss.179-203.San Francisco: Jossey-Bass
- Mitchell, C. ve Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Morrissey, M.S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Newmann, F.M. ve Wehlage, G.G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison
- Odden, A.R. (1995). *Educational leadership for America's schools*. NewYork, USA: McGraw-Hill.
- Oplatka, I. ve Arar, K. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: some implications for Turkish field members, *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(2), 161-186.
- Pirtle, S.S.ve Tobia, E. (2014). Implementing effective professional learning communities. *SEDL Insights*, 2(3), 1-8.

- Resnick, L.B. (2010). Nested learning systems for the thinking curriculum. *Educational Researcher* 39(3),183–197.
- Sai, X. ve Siraj, S. (2015). Professional Learning Community in Education: Literature Review. *The Online Journal of Quality in Higher Education* 2(2) 65-78.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Selznick, P. (1992). *The moral commonwealth: Social theory and the promise of community*. Berkeley: University of California Press.
- Smylie, M. ve Hart, A.W. (2000). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy&K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 421-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2001). Distributed leadership: Toward a theory of school leadership practice. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. ve Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, why and how?* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- The Professional Development Partnership. (2008). A common language for professional learning communities. <http://lmrtriads.wikispaces.com/file/view/common.pdf/74711919/common.pdf> Erişim Tarihi: 03.10.2017
- Thiessen, D. ve Anderson, S. (1999). *Getting into the habit of change in Ohio schools: The cross-case study of 12 transforming learning communities*. Columbus: Ohio Department of Education.
- Toole, J.C. ve Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279). Springer: Netherlands.
- Vescio, V., Ross, D. ve Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Youngs, P. ve King, M.B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.

## ASSESSING THE STATUS OF PRIMARY SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES

### Extended abstract

#### Introduction

Expectations from school principals and teachers have been shifted dramatically in 21<sup>st</sup> century, which resulted in a pressure on them towards developing various skills and adopting different roles (Bullough, 2007). Such new roles for teachers and principals require them to engage in continuous professional learning activities, in order to build the professional capacity that successfully addresses the needs of students with multifaceted cultural, social, economic and cognitive backgrounds. In this regard, Professional Learning Community (PLC) has been considered by researchers and practitioners as a way to help schools improve their ability to overcome school problems and enhance the learning outcomes of all students (Hipp & Huffman, 2010). PLC refers to a framework within which the entire school community works together for the betterment of instructional practices and improving student learnings (Thiessen & Anderson, 1999). As a school improvement strategy, PLC brings together teachers and principals to develop a shared vision, share ideas and practices, develop shared leadership capacity, and reflect collaboratively on teaching and learning activities in their schools, in order to gain increased student learning outcomes (Hipp & Huffman, 2010).

PLC is considered an effective way to improve teaching and learning and therefore received substantial attention in the western world during the past two decades. However, there has not been much research on PLC in Turkey until recently. Several studies aimed to investigate the extent to which Turkish schools are organized as PLCs (Bellibas et al., 2017; Ilgan et., 2011; Kalkan, 2015). While PLC has considerable potential to transform schools into one that yields increased student achievement, it is important to take into account cultural, political, social and economic differences when transferring an educational theory from one country to another (Hallinger, 2016; Oplatka & Arar, 2016). To this end, the purpose of the current research is to examine the extent to which Turkish primary schools has the potential to be organized as PLCs and to shed light on issues and mechanisms that enable or hinder effective practices of PLCs, depending on the perceptions of teachers. In this study, the conceptual framework developed by Hipp and Huffman (2010) is used. The framework identifies six components of PLCs, including shared and supportive leadership, shared values and vision, collective learning and application, shared personal practice, supportive conditions—relationships, and supportive conditions—structures.

## **Method**

In this study, case study design of qualitative research was used. Ten participants were purposefully selected from those who took part in an in-service training activity aimed to teach PLCs. Semi-structured interviews each of which took about 45 minutes were conducted with each teacher to collect data. Content and descriptive analysis methods were used in the analysis of the interview data. For achieving the validity and reliability, several measures were taken. First, the analysis was carried out by two researchers independently and the results of two researchers were compared and contrasted, in order to reveal common themes and subthemes. Second, findings were sent to participants for confirming. Third, the interview questions were developed based on a well-known conceptual framework and the findings were organized accordingly.

## **Results**

The results showed that shared leadership is perceived as practices related taking part in decision making processes with regards to school issues such as classroom management, socio-cultural activities, and instructional materials. Participative decision making regarding administrative issues is evident only among administrative personnel including the principal and assistant principals. Collective learning is mostly carried out through meetings and in-service training programs. However, it is indicated that opportunity for gathering together is rare and this hinders discussing important issues. During these rare meetings, teachers share their strategies about communication with parents, student motivation and instructional materials. The most problematic issues that hinder effective practices of PLCs is indicated to be high student population, the lack of effective relationships among teachers, time and economic constrains.

## **Discussion and Conclusion**

Shared leadership is a key factor for creating PLCs. Although there is an evidence of shared leadership, the practices are constrained to several issues in Turkish primary schools. It may be suggested that teachers should take active role in the decision making processes for collective responsibility to improve schools. It is seen that schools lack a culture of discussing and sharing instructional practices. Few opportunities in form of school meetings do not provide sufficient opportunities for teachers to reflect on real classroom practices. The problem is exacerbated by issues concerning relationship among teacher, time and economic constrains. Effective leadership could overcome such problem and focus vision and teachers' attention towards everyday instructional practices and student learning.



# **EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ**

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 16 / Güz 2017

## **JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES**

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 16 / Fall 2017

### **İSTATİSTİK ÖZ YETERLİLİK İNANÇ ÖLÇEĞİNİN TÜRKİYE ÖRNEKLEMİNE UYARLANMASI**

#### **THE ADAPTATION OF THE “STATISTICS SELF - EFFICACY SCALE” TO THE TURKISH SAMPLE**

**Nur Esra SEVİMLİ**  
**Emin AYDIN**

# İSTATİSTİK ÖZ YETERLİLİK İNANÇ ÖLÇEĞİNİN TÜRKİYE ÖRNEKLEMİNE UYARLANMASI

**Nur Esra SEVİMLİ<sup>1</sup>**

**Emin AYDIN<sup>2</sup>**

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, orijinali Finney ve Schraw tarafından 2003 yılında geliştirilen istatistik öz yeterlilik inanç ölçeğinin Türk dili ve kültüründe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. 6'lı likert tipinde hazırlanan ölçek 14 maddeden oluşmakta olup; Türkçe formu, olasılıklı örnekleme tekniğine göre seçilen iki farklı üniversitedeki toplam 102 matematik öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik sınavında dil ve yapı geçerliği; güvenilirlik sınavında ise test-yarılama ve iç tutarlılık analizlerine başvurulmuştur. Çalışma bulguları, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve bu faktörlerin toplam varyansın %63.2'sini açıkladığını göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .87, test-yarılama güvenilirliğinin ise .81 olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin Türk dili ve kültüründe geçerli ve güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

**Anahtar sözcükler:** Matematik eğitimi, istatistik eğitimi, öz yeterlilik inancı, ölçek uyarlama

## Giriş

İstatistik ve veri analizi konuları uzun yıllar boyunca, Türkiye’de yapılan matematik müfredat geliştirme çalışmalarında ihmal edilen konular arasındadır. Matematik öğretim programı içinde ilkökul seviyesinde dört, ortaokul seviyesinde beş, lise seviyesinde üç temel öğrenme alanından biri istatistikle ilgilidir (MEB, 2009; 2013a; 2013b; 2017). Bu sebeple istatistik konusu ile ilgili kavramsal eksiklikler, öğretmen eğitimi sürecine de yansiyarak devam etme eğilimindedir. Uluslararası platformlarda yapılan tartışmalar, temel matematik eğitimi kadar önemli olan bir diğer başlığın istatistik eğitimi olduğunu göstermiştir (Garfield ve Ben-Zvi, 2008). İstatistik dersinin öğretim sistemindeki yeri kadar, ders başarısını etkileyen bileşenlerin neler olduğu ve süreçte karşılaşılan bilişsel zorlukların nasıl giderilebileceği de tartışılmalıdır. İstatistik dersindeki başarıyı etkileyen faktörlerden biri, öğrencilerin istatistik dersine yönelik öz yeterlilik inançlarıdır (Finney ve Schraw, 2003). İstatistik eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmek ve bilişsel yeterlikleri gerçekleştirilebilmek için öz yeterlilik önemlidir (Sevimli, 2010). Öğrencilerin istatistik dersine ilişkin inançlarını belirlemek, istatistik kavramlarını ve süreçlerini daha iyi anlamak açısından, istatistiğe yönelik öz yeterlilik inançlarını belirleyebilecek bir ölçeğin geliştirilmesi veya hâlihazırda var olan farklı dildeki bir ölçeğin

1) Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, enyengin@hotmail.com

2) Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, eaydin@marmara.edu.tr

Türkçe literatüre kazandırılması oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı Finney ve Schraw (2003) tarafından öğrencilerin istatistik dersi öz yeterlilik inanç düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen “İstatistik Öz Yeterlilik Ölçeği”nin Türk dili ve kültürüne geçerli ve güvenilir bir şekilde adaptasyonunu sağlamaktır.

### ***İstatistik dersine ilişkin öz yeterlilik inancı***

Öz yeterlilik, ilk kez 1977’de Sosyal Öğrenme Kuramının bir yapısı olarak Albert Bandura tarafından tanımlanmıştır. Bandura (1968) Sosyal Öğrenme Kuramını karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, ön düzenleme kapasitesi ve öz inanç, algı veya yargılama kapasitesi ilkeleri üzerinden açıklamaktadır. Öz inanç kavramı literatürde sıkça öz yeterlik inancı şeklinde geçmekte olup belirli bir görevi yerine getirmek için gerekli olan yeteneklerin duruma özel olarak değerlendirilmesidir (Pajares, 1996). Ford (1992) tarafından yapılan bir diğer tanımda öz yeterlilik algısı, insanların güven içinde başarması ve başardıklarını uygulamaya dökebilmesi için gerekli olan yeteneğe dönük inançlar olarak tanımlanmıştır. Öz yeterlilik tanımlarında asıl önemli olan kendi becerilerine olan güvendir. Öz yeterlilik inançları bireylerin hislerini, düşüncelerini, motive oluş biçimlerini ve davranışlarını belirler (Akkoyunlu vd., 2005). Öz yeterlilik algısındaki gelişimin yüksek olması başarı için önemli bir husustur ve tersine başarı da öz yeterlilik algısını geliştirebilir. Risk almak ve zor görevleri yapmaya istekli olmak öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerde sık görülen özelliklerdir.

Öz yeterlilik alanında yapılan çalışmalar konu alanına göre çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda öz yeterlilik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilen veya farklı bir dilden uyarlanan çok sayıda ölçeğin literatürde yer aldığı görülebilir. Öz yeterlilik algısıyla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların matematik öz yeterlilik algısı, fizik öz yeterlilik algısı, bilgisayar öz yeterlilik algısı ve öğretmen öz yeterlilik algısı gibi konulara odaklandığı görülmektedir (Çalışkan vd., 2010; Taşdemir, 2012, Yenice vd., 2013; Yenilmez, 2016). Bu ölçekler arasında, matematikle ilişkili olan bazı konu alanları için öz yeterlilik algısının ölçülmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Cantürk-Günhan ve Başer, 2007; Paksu, 2013). Öz yeterlilik alanında yapılan çalışmalar örnekleme türüne göre de çeşitlilik göstermekte olup, ilkokuldan (Aslan, 2012) lisansüstü öğretime (İpek vd., 2010; Akpınar vd., 2011) kadar geniş çerçevede araştırma içerikleri mevcuttur. Özellikle istatistik ve matematik gibi başarısızlık kaygısının ön planda olduğu bilim dalları açısından, öz yeterlilik inançlarının belirlenmesi son derece önemlidir (Pajares, 1996). Matematik öğretmen adaylarının istatistik dersine yönelik öz yeterlilik inançları, bireyin bu derste başarıyla birlikte öğretim pratiğine ilişkin algısını da açıklayabilir. Öz yeterlilik algısının öğretim pratiğindeki yansımalarını değerlendirmek üzere, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalara daha çok önem verilmiştir (Uysal ve Kösemen, 2013; Aydın vd., 2014). Lisans düzeyindeki öğrenciler ile yürütülen çalışmalarda Bandalos vd. (1995) öz yeterlilik ile

istatistik başarısı arasında herhangi bir ilişki bulmazken; Finney ve Schraw (2003) istatistiğe giriş dersindeki ön ve son öz yeterlilikler arasında iki standart sapmalı bir gelişme tespit etmiştir. İki çalışma arasındaki fark, ilk çalışmada kullanılan öz yeterlilik ölçeğinin genel olması, ikinci çalışmada konu alanına özgü bir ölçme aracının kullanılmış olmasıdır. Buna göre istatistik dersine yönelik öz yeterliliklerin, alan bilgisine bağlı olarak değişebileceği iddia edilmiştir. Genel tutum, inanç ya da öz yeterlilik testleri belirli bir alandaki duyuşsal nitelikleri yeterince sınamayabilir.

Öğrenci ve öğreticilerin istatistik dersine ilişkin öz yeterliliği, istatistik öğrenimi için önemli bir kavramdır. İstatistik dersine özel olarak geliştirilen ve öğrenci veya öğreticilerin bu derse ilişkin öz yeterlilik inançlarını değerlendiren çeşitli ölçekler mevcuttur. Uluslararası alanda kabul gören ve birçok araştırmacı tarafından kullanılan ölçeklerden biri Kranzler ve Pajares'in matematik öz yeterlilik inanç ölçeği (Pajares ve Kranzler, 1997) temel alınarak Finney ve Schraw tarafından 2003 yılında geliştirilen *İstatistik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği*'dir. Ölçek geliştirilirken, alana özel terminolojilerin kullanımına dikkat edilmiştir ve güncel istatistik öz yeterliliği ve istatistik öğrenme öz yeterliliği alt başlıklarını kapsamaktadır. Güncel istatistik öz yeterliliği; istatistik konusuna özel problemleri çözebilme yeteneğine ilişkin güveni açıklarken, istatistik öğrenme öz yeterliliği, istatistik ile ilgili problemleri çözmek için gerekli becerileri öğrenme güvenini açıklamaktadır (Finney ve Schraw, 2003). Bu ölçek, istatistik dersi öğretim üyesi tarafından öğretim içeriklerini düzenlemek ve öğrenci başarısının artması yönünde yapılması gerekenleri tespit etmek amacıyla bir tür ön-son test olarak kullanılabilir. İstatistik alanında öz yeterlilik inançlarının ölçülmesinde kullanılacak Türkçe ölçme araçlarına ilişkin önemli eksiklikler bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında, Finney ve Schraw (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması yapılarak alan yazına katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

## Yöntem

### *Evren ve örneklem*

Bir ölçeğin bir başka dil ve kültüre uyarlanması sürecinde geniş örneklemelere ulaşmak önemlidir. Bu araştırma, genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için kullanılacak iki tür yaklaşım göze çarpmaktadır. Bu yaklaşımlarda, örneklem büyüklüğü için bazı kritik değerler dikkate alınmış olup ilk yaklaşıma göre örneklem büyüklüğü için 100 zayıf, 200 orta, 300 iyi ve 500 çok iyi olarak nitelendirilmiştir (Comrey ve Lee, 1992). İkinci yaklaşım, örneklem büyüklüğünü ölçeğin içerdiği madde sayısının katları ile ilişkilendiren yaklaşımdır. Faktör analizinde örneklem sayısının büyüklüğü ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin, Nunally (1978), madde sayısının 10 katına denk gelen; Gorusch (1983) ise 15 katına denk gelen örneklem büyüklükleri ile çalışılması sonucunda daha güvenilir sonuçlara ulaşabileceğini belirtmektedir. Örneklem büyüklüğünün madde sayısının beş katı civarında olması gerektiğini belirten araştırmacılar da mevcuttur (Bryman

ve Cramer, 2001). Bu çalışmadaki kullanılan ölçekteki madde sayısı 14 olup Bryman ve Cramer'in ölçütüne göre, örneklem büyüklüğünün beş katı olan 70 kişilik bir örneklem sayısının zayıf da olsa yeterli olduğu söylenilebilir. Araştırma, İstanbul ilinde bir devlet ve bir vakıf üniversitesindeki toplam 102 matematik öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkek ve kız öğretmen adaylarının oranı sırasıyla %49 ve %51'dir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde takip edilen işlem basamaklarına yer verilmeden önce ölçeğin orijinal versiyonunun özellikleri ve geçerlik-güvenirlik bulguları paylaşılacaktır.

### ***İstatistik öz yeterlilik inanç ölçeği***

Güncel istatistik öz yeterliliği; istatistik konusuna özel problemleri çözebilme yeteneğine ilişkin güveni açıklarken, istatistik öğrenme öz yeterliliği, istatistik ile ilgili problemleri çözmek için gerekli becerileri öğrenme güvenliğini açıklamaktadır (Finney ve Schraw, 2003). Ölçeğin özgün formu, 6'lı likert tipinde 14 madde içermektedir. Likert dereceleri ve değerlendirme maddeleri sırasıyla şu şekildedir: (1) Kendime kesinlikle güvenmiyorum, (2) Kendime çok az güveniyorum, (3) Kendime biraz güveniyorum, (4) Kendime güveniyorum, (5) Kendime çok güveniyorum, (6) Kendime tamamen güveniyorum. Orijinal ölçeğin geliştirilmesi sürecinde güvenilirlik katsayılarını hesaplamak için Cronbach Alpha değeri dikkate alınmış olup, ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri .91 olarak bulunmuştur (Finney ve Schraw, 2003).

### ***İstatistik öz yeterlilik inanç ölçeği'nin uyarlanması süreci***

İÖİÖ'nün İngilizce olarak hazırlanmış olan formu akademik dil bilgisi ve alan bilgisine sahip uzmanlar tarafından önce Türkçeye, sonra Türkçe formu tekrar İngilizceye çevrilerek hedef dil ile orijinal dil arasındaki uyumluluk ve anlamsal bütünlük sınanmıştır. Uzmanlardan ikisi, doktora eğitimini yurtdışındaki üniversitelerde yapmış olan ve matematik eğitimi alanında ihtisaslaşmış akademisyenlerdir. Elde edilen çevirilerdeki her bir madde, çevirinin orijinal metin ile uyumluluğu açısından matematik ve eğitim bilimleri bölümlerindeki üç ayrı uzman akademisyen tarafından değerlendirilmiş, uzmanlar, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılacağı nihai forma görüş birliği ile karar vermişlerdir. Bir ölçme aracının geliştirilmesi veya adaptasyonu sürecinde uzmanlar tarafından yapılan incelemeler, içerik ve yapı geçerliklerinin tespitinde de bir ön inceleme olarak kullanılabilir (Aydın, 2002). Bu anlamda uzmanlardan alınan görüşler sonucunda ortaya çıkan ölçek, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla deneme çalışmasına alınabilir. Yapı geçerliği ve güvenilirlik analizlerinden önce Türkçe çevirisi sağlanan ölçek, ön deneme çalışmasına alınmış ve soruların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaöğretim matematik öğretmenliği 3. sınıf programına kayıtlı 50 kişilik bir öğrenci gurubu ile deneme çalışmaları yürütülmüştür. Alınan uzman görüşleri ve ön deneme sonuçları doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir.

### ***Verilerin analizi***

Bu çalışmanın amacı bir hipotezi test etmek değil, bir ölçeğin adaptasyonu sürecinde çeviri test ile özgün formun faktör yapısı ve kültürel normları arasındaki uyumluluk düzeyini belirlemektir. Bu sebeple ölçme aracıyla ölçülmesi hedeflenen faktörlerin doğasını anlamak için yapı geçerliği türlerinden biri olan açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formuna verilen yanıtlar bir istatistik paket programı yardımıyla değerlendirilmiş, açımlayıcı faktör analizi üzerinden, ilgili ölçeğin içerdiği tüm maddeler arasında dikkate değer anlamlı ilişkilerin olup olmadığı korelasyon matrisi incelenerek araştırılmıştır. Finney ve Schraw (2003) tarafından geliştirilen ana ölçeğin özgün formundaki 14 maddenin faktör yapısı, Varimax rotasyonu kullanılarak her bir maddenin toplam korelasyonları verilmiş ve temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile ölçeğin her bir faktörü ve ölçeğin geneli için güvenilirlik hesapları yapılmıştır.

### **Bulgular ve yorum**

#### ***Yapı geçerliğine ilişkin bulgular***

Hazırlanan ölçme aracının hedeflenen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü sorusu, yapı geçerliği ile ilgilidir. Bunun için, iç tutarlılık analizi, faktör analizi, ve hipotez testi teknikleri kullanılabilir. Bir ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde yapılan ilk işlem faktör analizidir. Bu çalışmada Açımlayıcı Faktör Analizi ile, ilgili ölçeğin içerdiği tüm maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek dikkate değer anlamlı ilişkilerin olup olmadığına bakılmıştır. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testi istatistiksel olarak anlamlı olursa verilerin faktör analizine uygun sayılır (Büyüköztürk, 2006). Çalışma bulguları Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısının .84 olduğunu göstermiş, bu sonuç faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli olan sınır değerinin ( $KMO \geq .50$ ) üzerinde olduğundan geçerli kabul edilmiştir. Ayrıca Bartlett testi anlamlı bulunduğundan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilmiştir (569.17, sd: .91, p: .00).

Açımlayıcı Faktör Analizinde en sık başvurulan analiz yöntemi “temel bileşenler” (principal components) yöntemidir. Temel bileşenler analizinden sonra kavramsal anlamlılığın sağlamadığı durumlarda “döndürme” (rotation) yöntemlerine başvurulabilmektedir. Bu yöntemler içinde de en yaygın kullanılanı “Varimax rotasyonu” yöntemidir (Büyüköztürk, 2006). Bu bağlamda, Finney ve Schraw (2003) tarafından ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler yöntemi içinde Varimax rotasyonu yoluyla analiz edilmiştir. Açıklanan varyans oranının yüksek olması, ölçeğin istatistik öz yeterlilik inançlarıyla ilgili kavramları büyük oranda kapsadığını gösterecektir. Bu noktada, ölçekteki maddelerin hangi boyutlar altında ve kaç boyutta toplandığının belirlenmesi gereklidir. Özdeğeri 1 ve daha yüksek maddeler önemli faktörler sayılırlar. Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olması uygundur (Tavşancıl, 2006). Maddelerden hiçbirinin yük değeri

.30'un altında olmadığından ve birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip madde olmadığından herhangi bir madde çıkarma işlemi yapılmamıştır.

**Tablo 1.** Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ortak varyans
Madde 11	.791			.663
Madde 3	.765			.640
Madde 13	.748		.351	.683
Madde 7	.715	.393		.665
Madde 9	.690	.414		.649
Madde 1	.510	.381	.384	.552
Madde 8		.782		.623
Madde 6		.736	.269	.618
Madde 5	.366	.695		.631
Madde 4	.358	.694		.616
Madde 10	.251	.518	.217	.378
Madde 14		.236	.894	.863
Madde 12		.201	.871	.805
Madde 2	.402		.536	.464
Öz değerler	5.749	1.761	1.339	
Açıklanan varyans oranı	41.065	12.582	9.568	
Toplam açıklanan varyans	41.065	53.648	63.215	

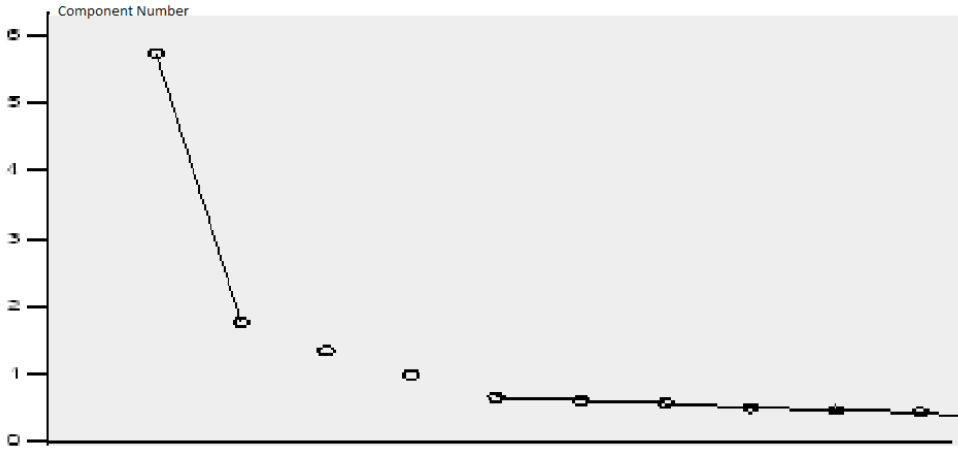
\* 0.20'den düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

İÖİÖ'nün Türkçeye çevrilen formundaki 14 madde, Varimax rotasyonu kullanılarak temel bileşenler analizine tabi tutulmuş, bulgular ölçeğin üç faktör altında toplanabileceğini göstermiştir. Tablo 1'de görülebileceği üzere özdeğeri 1'den büyük ilk faktörün özdeğeri 5.74; ikinci faktörün özdeğeri 1.76 ve üçüncü faktörün özdeğeri 1.33'tür. Varimax döndürme sonrası maddelerin ortak varyansı .37 ile .86 arasında, yük değerleri ise .51 ile .89 arasında toplanmıştır. Faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olması gerekliliğine göre incelenen maddelerin tamamının bu şartı sağladığı belirlenmiştir. Buna göre, üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans miktarı toplam varyansın %63.21'idir. 6 maddeden oluşan birinci faktör, ölçeğin toplam varyansının %41.06'sını açıklamakta olup, faktör yükleri .51 ile .79 arasında değişmektedir. 5 maddeden oluşan ikinci faktör, ölçeğin toplam varyansının

%12.5'ini açıklamakta olup, faktör yükleri .51 ile .78 arasında değişmektedir. Son olarak, 3 maddeden oluşan üçüncü faktör, ölçeğin toplam varyansının %9.5'ini açıklamakta olup, faktör yükleri .53 ile .89 arasında değişmektedir.

Şekil 1'de birinci faktörden sonra hızlı bir düşüş görülmektedir. Faktör öz değerlerine ilişkin kırılma noktası grafiğindeki hızlı ve yüksek ivmeli düşüşler önemli faktör sayısına işaret eder (Büyüköztürk, 2006). Açıklanan varyans sayısının birbirine yakınlığını gösteren grafiksel bileşen ise yatay çizgilerdir. Öz değeri 1'in üzerinde olan üç nokta gözlenmektedir. Bu durum, ölçeğin üç faktörlü olabileceğini doğrulamaktadır. Benzer sonuçlar ölçeğin orijinalinde de ortaya çıkmaktadır.

**Şekil 1:** Faktör Öz Değerlerine İlişkin Kırılma Noktası Grafiği



Bu araştırmada korelasyon katsayıları kullanılarak ilişki de araştırıldığı için verilerin normalliği ve varyans homojenliğinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Kolmogorov-Smirnov testiyle örneklem grubunun ölçek puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı ve Levene F testi ile varyansların homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tablo 2'deki p değeri incelendiğinde, örneklem grubunun ölçekten elde edilen puanlarının dağılımının normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca, Levene F testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamsız olması ( $p_2=.31>.05$ ) varyansların homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2.** İstatistik öz yeterlilik inanç ölçeği'nin normallik ve varyans homojenliğinin incelenmesi

	N	Ortalama	Standart Sapma	Normal dağılım		Varyansların homojenliği	
				Kolmogorov-Smirnov Z	P <sub>1</sub>	Levene F istatistiği	P <sub>2</sub>
İÖİÖ	102	56.62	10.82	.83	.48	.57	.31



### Güvenirlğe ilişkin bulgular

Güvenirlk, bir ölçme aracının ölçme yaparken hatalardan ne derece arınmış olduğunun ölçüsüdür. Bir diğer ifadeyle güvenirlk; benzer zamanda, benzer araçlarla ve benzer gruplarda tekrarlanabilirlik ve tutarlık olarak da tanımlanabilir. Bu bağlamda, Finney ve Schraw (2003) tarafından tek boyutlu olduğu belirtilen ölçek maddelerinin, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmasının sağlanması sürecinde, iç tutarlılık katsayısının belirlenmesine gerek duyulmuştur. İç tutarlılık, ölçülen boyuttaki soruların tümünün aynı özelliği ölçtüğü fikrinden yola çıkar. Mevcut çalışmada, iç tutarlılığı ölçmek için Cronbach Alpha değerine ek olarak Test yarılama yöntemi ile de güvenirlk katsayısı araştırılmıştır. Cronbach Alpha; testteki tüm maddeler aynı değişkeni ölçme derecesinin ölçüsüdür.

**Tablo 3.** İstatistik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği' nin Güvenirlk Analizi

Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Sperman-Brown	GutmannTest Yarılama
14	.87	.81	.81

İstatistik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlk katsayısı .87 olarak bulunmuştur (Tablo 2). Gutmann Test yarılama yönteminde uygulama sonrasında ikiye bölünen bir testin iki yarı arasındaki korelasyon katsayısının bulunması ile testin iç tutarlılığı tespit edilmeye çalışılır. Bu korelasyon katsayısıyla testin yarısının güvenirlği hesaplandıktan sonra "Sperman-Brown" formülü ile tüm testin güvenirlği hesaplanır. Test yarılama yönteminde; iki yarıya ayrılan testte her bir yarı aynı şeyi ölçmelidir. Bu bağlamda iki gruba ayrılan ölçeğin birinci grup için Alpha değeri .84; ikinci grup için ise .76 olarak bulunmuştur. Sonuçlar iki grubun güvenirlklerinin birbirine yakın ve yüksek olduğunu göstermektedir. Bu değerler maddelerin birbirini izleyen nitelikte düzenlendiğini ve benzer ölçümler yapabileceğini işaret ederler. İki grup arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki de bulunmuştur ( $r = .68$ ). Guttman Split Half, eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman-Brown katsayıları da test yarılama yöntemi ile yapılan güvenirlk analizi sonuçlarında gösterilmiştir (GuttmanTest yarılama = .81; Equal-length Spearman-Brown = .81; Unequal-length Spearman-Brown = .81). Sonuç olarak elde edilen değerler göz önüne alındığında, öğrencilerin istatistik dersine yönelik öz yeterliliklerini belirlemek için adaptasyonu sağlanan ölçeğin güvenirlğinin yüksek olduğu söylenebilir.

### Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada Finney ve Schraw tarafından 2003 yılında orijinali İngilizce olarak hazırlanan İstatistik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği'nin Türkçeye çeviri çalışması yapılmış, geçerlik ve güvenirlk kanıtları incelenmiştir. Ölçeğin İngilizce orijinaline bağlı kalınarak, uzman görüşlerine ve ön uygulama sonuçlarına dayalı olarak ölçeğin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır.

Türkiye’de üniversitelerde lisans seviyesinde istatistik dersi öğretilmekte, temel istatistik konuları, basitten karmaşığa bir yol izlenmek suretiyle, öğrencilere aktarılmaktadır. Böylece, öğrencilerin lisansüstü eğitimleri boyunca istatistik dersini öğrenmeleri ve başarılı olmaları bilimsel çalışmalarda kendilerine ışık tutacaktır. Bu durum istatistik dersini veren öğretim üyelerinin, öğretimlerinde dikkate almaları gereken çok sayıda etkenin varlığına işaret eder. Öz yeterlilik inançları, öğrencilerin verilen bir görevi tamamlamalarında kendilerine duydukları güven anlamında ve ileri düzey araştırmalara yönelmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Unrau ve Beck, 2004). Bu bağlamda, öğrencilerin istatistik dersi öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve öz yeterlilik düzeylerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde dikkate alınması, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilecektir. İÖİÖ istatistik dersi öğretim üyelerinin kullanabilecekleri önemli ölçeklerden biridir. İstatistik dersi veren öğretim üyeleri bu ölçekle belirledikleri öz yeterlilik düzeylerinin değişimindeki etkilerini ölçebilirler. Bu ölçek öğrenci öz yeterliliklerinin nasıl geliştirilebileceğini değerlendirmek amacıyla da kullanılabilir.

Türkçeye çevrilen ölçek, 50 öğrenciye anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğinin belirlenebilmesinin imkanını araştırmak için uygulanmıştır. Asıl uygulama ise 102 öğrenci ile yapılmıştır. Orijinal ölçekte 14 olan madde sayısının, Türkçe ölçekte de korunduğu anlaşılmıştır. (Ek 1). Faktör analizi sonuçları, Türkçe ölçeğin özgün ölçek gibi üç boyutlu olduğunu işaret etmiştir.

Varimax döndürme sonrası maddelerin ortak varyansı .37 ile .86 arasında, yük değerleri ise .51 ile .89 arasında toplanmıştır. Faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olması gerekliliğine göre incelenen maddelerin tamamının bu şartı sağladığı belirlenmiştir. Buna göre üç faktörün ölçege ilişkin açıkladıkları varyans miktarı toplam varyansın %63.2’sidir. 6 maddeden oluşan birinci faktör, ölçeğin toplam varyansının %41’ini açıklamakta olup, faktör yükleri .51 ile .79 arasında değişmektedir. 5 maddeden oluşan ikinci faktör, ölçeğin toplam varyansının %12.5’ini açıklamakta olup, faktör yükleri .51 ile .78 arasında değişmektedir. Son olarak 3 maddeden oluşan üçüncü faktör, ölçeğin toplam varyansının %9.5’ini açıklamakta olup, faktör yükleri .53 ile .89 arasında değişmektedir.

Sonuç olarak araştırma bulgularına göre; geliştirdiğimiz 14 madde içeren ölçeğin, dil yönünden Türkçeye uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Bu sebeple, ölçek Türk dili ve kültüründe kullanılabilecek niteliktedir.

Uyarlaması yapılan ölçek Türkiye’de istatistik dersi eğitiminde öğrencilerin istatistik öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik yeni araştırmaların yapılmasını teşvik edecektir. Yapılması düşünülen araştırmalarda istatistik dersine yönelik öz yeterliliğin istatistik dersindeki başarıyı nasıl etkilediği ve bu başarıyı öngörmeye ne şekilde kullanılabileceği farklı disiplinlerde ele alınabilir. Ayrıca istatistik başarısına yönelik etki ve bunun tahmini açısından hangi biçimde kullanılabileceği de bundan sonraki çalışmaların muhtemel ilgi alanları içinde sayılabilir.

## Kaynakça

- Akpınar, B., Dönder, A. ve Doğan, Y. (2011). *Lisansüstü öğrencilerinin bilgisayara ilişkin özyeterliliği ve kullanım becerilerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği)*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Aslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Aydın, E. (2002). *Mathematics Teachers' Perspectives on Internal School Assessment*. Unpublished PhD Thesis, The University of Leeds School of Education, Leeds, England
- Aydın, R., Ömür, Y. E. ve Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12.
- Bandalos, D. L., Yates, K. ve Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611-623
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed), *Encyclopedia of Human Behavior*. (Vol. 4, pp.71–81). New York: Academic; Press.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows*. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı (6. baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S. ve Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları: cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. L. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Garfield, J., ve Ben-Zvi, D. (2008). *Developing Students' Statistical Reasoning: Connecting Research and Teaching Practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Gorusch, R. L. (1983). *Factor Analysis*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finney, S. ve Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28(2), 161–186.
- İpek, C., Tekbıyık, A. ve Ursavaş, Ö. F. (2010). *Lisansüstü Öğrencilerinin Araştırma Öz-Yeterlilik inançları ve Bilgisayar Tutumları*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1),127-145.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 1–5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2013b). *Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGrawHill.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving in gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325–344.
- Pajares, F. ve Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193–203.
- Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124–139.
- Pajares, F. ve Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426–443.
- Pajares, F. ve Kranzler, J. (1997). An exploratory factor analysis of the mathematics self-efficacy scale revised (MSES-R). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4), 215–228.
- Paksu, A. D. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının geometri hazırbulunuşlukları, düşünme düzeyleri, geometriye karşı özyeterlikleri ve tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 203–218.
- Sevimli, N. E. (2010). *Matematik Öğretmen Adaylarının İstatistik Dersi Konularındaki Kavram Yanılgıları; İstatistik Dersine Yönelik Özyeterlik İnançları ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul-Türkiye.
- Taşdemir, C. (2012). Lise son sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bitlis İli Örneği). *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2(6), 39–50.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Unrau, Y. ve Beck, A. (2004). Increasing research self-efficacy among students in professional academic programs. *Innovative Higher Education*, 28(3), 187–204.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217–226.
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361–384.
- Yenice N., Saracaloğlu, A. S. ve Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile akademik kontrol odağı arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227–250.
- Yenilmez, K. (2016). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 316–323.

## **THE ADAPTATION OF THE “STATISTICS SELF-EFFICACY SCALE” TO THE TURKISH SAMPLE**

### **Extended abstract**

#### **Introduction**

Statistics and data analysis have been amongst the neglected subjects in the Turkish mathematics curriculum. The very first appearance of the subject was in the primary school mathematics teaching program in 2005. It became one of the five learning areas under the name of ‘probability and statistics’ afterwards. As a result of this gap, Turkish mathematics teachers’ knowledge of statistics is not at a satisfactory level. The sample of this study is among those who did not see the subject in their pre-university education. It is, therefore, important to study Turkish teacher candidates’ conceptions on statistics.

Given that the existing literature on the self-efficacy suggests a dynamic interaction between performance in a subject and self-efficacy levels, we intended to analyze performance in statistics within the framework of self-efficacy in statistics. To measure self-efficacy levels of the Turkish students, an instrument in Turkish language is needed. The aim of the study is to adapt “Statistics Self-efficacy Scale” into Turkish. The scale was developed by Finney and Schraw in 2003 to assess students’ confidence in their ability to complete specific statistics tasks in the present beliefs about mathematics and have been used by many researchers.

#### **Methodology**

The original form of scale consists of 14 items with a 6- Likert-type. In the development of this scale, Kranzler and Pajares’s (1995) scale was taken into consideration because of its emphasis in using domain specific terminology. This scale comprised of two subscales: current statistical self-efficacy and statistical learning self-efficacy. The Turkish version of the scale was applied to 102 pre-service mathematics teachers selected randomly from different universities in Istanbul. In the validity and reliability analysis of the Turkish version, bilingual equivalence, construct and criterion validity, and split half and internal consistency coefficients analyses were done. Firstly, the original form of the instrument was translated into Turkish by the researchers and this translation was later checked by three expert researchers. This form of the instrument was piloted with 50 teacher candidates to check for the understandability of the items by the respondents. Afterwards, the three researchers who had expertise on statistics and mathematics reviewed this form of the instrument once more for language problems that might hinder understanding of the items, after which the second piloting with 102 student teachers was done.

With the use of test retest reliability coefficient, Cronbach's Alpha correlations coefficient and Spearman-Brown, and Guttman methods were used for the reliability analysis. Item remainder and item power statistics were also used for the item based analyses. For the cross analysis of the subscales of the instrument, Pearson Product Moment correlation was used.

## **Findings**

### ***Construct validity***

Factor analysis which followed the removal of the items with factor load values less than 30 yielded three factors which had eigen values more than 1.00. Based on the factor analysis, the item of the scale did not change and the three factors explained 63.2% of the total variance together. The factor load of these three factors are as follows: Factor-1: 6 items between .79 and .51, Factor-2: 5 items between .78 and .51, Factor-3: 3 items between .89 and .53. The results of the principal component analysis suggested that 14 items that were analyzed were gathered under three main factors that had eigen values greater than 1.00. According to the results of the analyses, most of the items were gathered under the first main factor with an eigen value of 5.749. After the Varimax rotation, the common variances of the items changed between the values of .37 and .86. Moreover, factor load values changed between .51 and .89.

### ***Reliability***

For assessing the degree of the internal consistency of the scale, three measures of reliability were used. For this analysis, Cronbach's Alpha, Spearman-Brown, and Guttman split halves values were calculated. According to the results, the Cronbach's Alpha value was found to be .87 and Spearman-Brown and Guttman split halves values were both .81. Alpha values were also calculated for the two subscales of the instrument. The Cronbach's Alpha values were .84 and .76 respectively for the first and second subscales. All of these values are higher to be labeled as showing high degree of internal consistency.

## **Conclusion and discussion**

The results of the analyses indicated that the Turkish form of the "Statistics Self-efficacy Scale" is a valid and reliable measurement which can be used in the for using Turkish context. The use of this scale would help practitioners in the area of statistics to assess their students' levels of self-efficacy, which would help them to improve the quality of their teaching. Moreover, this instrument will present opportunities for further research in the area for measuring levels of self efficacy of the pre-service and practicing science and mathematics teachers.

***Keywords:*** Mathematics education, Statistics education, Self-efficacy, Scale adaptation

**Ek 1****İstatistik öz yeterlilik inanç ölçeği**

Şu anki bilgi ve becerileriniz doğrultusunda, aşağıda verilen görevleri başarıyla tamamlayabilmek üzere kendinize olan güveninizi derecelendiriniz. Birim ölçek altı olası cevaba sahiptir. Güveninizi temsil edecek cevabı işaretleyiniz.

- (1) Kendime kesinlikle güvenmiyorum
- (2) Kendime çok az güveniyorum
- (3) Kendime biraz güveniyorum
- (4) Kendime güveniyorum
- (5) Kendime çok güveniyorum
- (6) Kendime tamamen güveniyorum

1.	Bir değişken için, ölçümün ölçeğini belirleyebilme	1	2	3	4	5	6
2.	Bir istatistiksel süreçten yola çıkarak, olasılık değerini (p) (anamlılık değeri) yorumlayabilme	1	2	3	4	5	6
3.	Merkezi eğilimin, üç ölçüsünün değeri (mod, medyan, aritmetik ortalama) verildiğinde, dağılımın hangi yöne eğri olduğunu belirleyebilme	1	2	3	4	5	6
4.	Bir araştırma sorusunu cevaplamak için, kullanılacak doğru istatistiksel metodu seçebilme	1	2	3	4	5	6
5.	Araştırma problemi açısından, istatistiksel yöntemin sonuçlarını yorumlayabilme	1	2	3	4	5	6
6.	Gücü (Power) etkileyen faktörleri belirleyebilme	1	2	3	4	5	6
7.	Ölçülen değişken değerleri açısından standart sapmanın değerinin ne anlama geldiğini açıklayabilme	1	2	3	4	5	6
8.	Hipotezi test ederken Tip 1 ve Tip 2 hataları arasındaki farkı ayırt edebilme	1	2	3	4	5	6
9.	Standart hatanın sayısal değerinin neyi ölçtüğünü açıklayabilme	1	2	3	4	5	6
10.	Betimsel ve anlam çıkarıcı istatistiksel yöntemler arasındaki farkı ayırt edebilme	1	2	3	4	5	6
11.	Merkezi eğilimin üç ölçüsü tarafından verilen bilgiler arasındaki farkı ayırt edebilme	1	2	3	4	5	6
12.	Evren parametresi ile bir örneklem istatistiği arasındaki farkı ayırt edebilme	1	2	3	4	5	6
13.	Ortalama, medyan ve mod'un merkezi eğilimin bir ölçüsü olarak ne zaman kullanılması gerektiğini belirleyebilme	1	2	3	4	5	6
14.	Örneklem dağılımı ve Evren dağılımı arasındaki farkı açıklayabilme	1	2	3	4	5	6





# **EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ**

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 16 / Güz 2017

## **JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES**

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 16 / Fall 2017

### **GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI**

#### **FINE ARTS HIGH SCHOOL STUDENTS' METAPHORIC PERCEPTIONS FOR THE CONCEPT OF UNIVERSITY**

**Zühal DİNÇ ALTUN**  
**Fatma Gül UZUNER**

# GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI<sup>1</sup>

Zühal DİNÇ ALTUN<sup>2</sup>

Fatma Gül UZUNER<sup>3</sup>

**Öz:** Bu çalışmada Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Güzel Sanatlar Lisesinde müzik ve resim alanlarında öğrenim gören 130 kadın (%67) ve 65 erkek (%33) olmak üzere toplam 195 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler metafor analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan öğrenciler üniversite kavramına yönelik olarak toplam 174 geçerli metafor üretmişlerdir. Katılımcıların, üniversiteye yönelik metaforik imgelerinin “kariyer gelişiminin merkezi, özgürlüğün merkezi, gerçek hayatın başlangıcı, olumlu duyguların merkezi, olumsuz duyguların merkezi ve ilginç bir yer olarak üniversite” olmak üzere toplam 6 kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak araştırmanın sonunda ailelere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Üniversite kavramı, metafor analizi, güzel sanatlar lisesi öğrencileri

## Giriş

İnsanlar bildikleri ve bilmedikleri durumlar arasında köprü kurarak kendilerini izah etmeye çalışır (Güven ve Güven, 2009; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011). Bu süreçte insanlar belirsiz durumları açık bir şekilde ifade edebilmek için metaforları kullanırlar (Örücü, 2012). “Metaforlar (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir.” (Saban, 2004, s. 131). Metafor kelimesi Türkçe’de “mecaz” anlamına gelmekte olup Türk Dil Kurumu (2015) tarafından “1. Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz. 2. Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma.” şekillerinde tanımlanmaktadır. Bilimsel kapsamda ise metafor, bir bilinci açık tutan bir unsur olarak tanımlanmıştır (Arnett, 1999). Söz konusu algı aracının temel bileşenlerinden birisi de benzetmelerdir (Çelikten, 2006; Güveli ve diğerleri, 2011). Bu durumda metafor, insanın yaşamı kavrama noktasında yardımcı bir düşünüş biçimi olarak gösterilebilir (Çelikten, 2006). Bu durumda metaforun dünyayı algılama sürecinin merkezi olduğu söylenebilir (Demirtaş ve Çoban, 2014).

1) Bu çalışma 6-7 Ekim 2016 tarihlerinde Makedonya’nın Bitola kentinde düzenlenen *International Conference on Education and Research Accross Time and Space* isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2) Yrd. Doç. Dr., KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Trabzon, zduincaltun@gmail.com

3) Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, fgu61@hotmail.com

Metaforlar yaşantımızda edebi bir süsleme aracı olmalarının ötesinde işlevsel ve bilişsel fonksiyonlara sahiptir (Saban, 2004). Öncelikle metafor iki farklı olgu arasında ilişki kurmayı esas alarak bir bilişsel yapının başka bir bilişsel yapı üzerine inşa edilmesine imkan sağlar (Saban, 2008). Bu bakımdan metaforlar bilinmeyen bir durumun izahı, idrakı ve farklı bakış açılarının ortaya konması bakımından oldukça kullanışlıdır (Morgan, 1998; akt.: Cerit, 2008). Daha açık bir şekilde ifade edilirse metaforlar kavramların bilişsel süreçlere katılmasına katkı sağlar (Kahyaoğlu ve Kırıktaş, 2016). Bu nedenle özellikle eğitim alanında anlaşılması güç kavramların somutlaştırılması noktasında metaforlar kullanılmaktadır (Singh, 2010; Döş, 2010). Bu bağlamda metaforların kasıtlı ya da kasıtsız bir şekilde hayatımızı kontrol ettiği ve insanların gerçekleri nasıl yapılandırıldığını göstermek amacıyla da kullanıldığı ortaya çıkmaktadır (Güven ve Güven, 2009). Metaforlar farklı özelliklere (olumlu, olumsuz, soyut, somut) sahip insan zihninde tam olarak açıklığa kavuşturulmamış bir konunun daha iyi kavranmasına yardımcı olur (Karaçanta, 2013). Metaforların hangi temel özelliklere sahip olduğu konusunda Forceville (2002; akt.: Saban, 2004, s. 132) şunları belirtmiştir:

*“Buna göre, herhangi bir metafor ilişkisinde, en az üç temel ögenin varlığından söz edilmesi gerekmektedir (Forceville, 2002): (1) metaforun konusu (örneğin, “Öğretmen bahçıvan gibidir.” cümlesindeki “öğretmen” sözcüğü), (2) metaforun kaynağı (örneğin, “Öğretmen bahçıvana benzer.” cümlesindeki “bahçıvan” kavramı) ve (3) metaforun kaynağından (yani “bahçıvan” olgusundan) metaforun konusuna (yani “öğretmen” olgusuna) atfedilmesi düşünülen özellikler (örneğin, “Nasıl ki bir bahçıvan yetiştirdiği fidanlarla ayrı ayrı ilgilenirse, öğretmen de sınıfındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır)”.*

Çelikten (2008) metaforla ilgili 1980’lerden bu yana özellikle sosyal alanlarda pek çok çalışma yapıldığını belirtmiştir. Son yıllarda özellikle sosyal bilimler alanında metaforik algı üzerine yapılan bilimsel araştırmaların sayısı artmıştır (Aktu ve Varol, 2017; Altun ve Apaydın, 2013; Altun ve Camadan, 2013; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Deniz Çeliker ve Akar, 2015; Güveli ve diğerleri, 2011; Güven ve Dak, 2017; Karaman, 2014; Minas ve Gündoğdu, 2013). Ulusal veya uluslararası alanda öğrencilerin metaforik düşüncelerini belirlemeyi esas alan araştırmalar sıkça yapılmaktadır (Demirtaş ve Çoban, 2014). Öğrencilerin metaforik algılarını ortaya koyabilecek çalışmalar kapsamında lise öğrencilerinin üniversiteye yönelik metaforik algılarının ortaya çıkarılmasına (Korkmaz ve Bağçeci, 2013; Dalgıç, Karadeniz ve Onat, 2012) yönelik yeni araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda özellikle yapılan araştırmaların üniversite ve gençliği ele alması bir ülkenin bilimsel-geleceğini öngörebilmek adına önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

Üniversiteler kanunlarda belirtildiği şekilde eğitim, öğretim ve araştırma yapmakla görevlidir. Günümüzde devletlerin gelişmişliğinin bilim ve teknoloji ile ölçüldüğü varsayılırsa üniversitelerin üst düzeyde eğitim vermek, uzman personel yetiştirmek, bilim ve teknik içerikli araştırmalar yapmak, ülkenin kalkınmışlığına katkı sağlamak gibi önemli

sorumlulukları vardır (Tural ve Şahin, 2013). Bu nedenlerden dolayı üniversite öğrencisi adayları olan lise öğrencilerinin üniversite hakkındaki düşüncelerinin ortaya çıkarılmasına yönelik metaforik çalışmaların önemli olduğu ifade edilebilir.

Saban (2009) öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik metaforik algılarını ortaya koymaya yönelik araştırma yapmıştır. Dalgıç, Karadeniz ve Onat (2012) üniversite öğrencilerinin “üniversite” kavramına yönelik metaforik algılarını incelemiştir. Bunun sonucunda en fazla ifade edilen metaforlardan bazılarının “hayat okulu”, “bilgi kaynağı”, “gelişim yeri”, “aile”, “hayat” ve “ev” olduğu görülmektedir. Korkmaz ve Bağçeci (2013) yaptıkları araştırma kapsamında Anadolu öğretmen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin “üniversite” kavramına yönelik metaforik algılarının neler olduğunu sorgulamıştır. Bu sorgulamanın sonucunda lise öğrencilerinin üniversiteyi “özgürlük”, “mekan”, “süreç”, “gelecek” ve “karamsarlık” gibi bazı kavramlarla ilişkilendirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Tural ve Şahin (2013) ise yaptıkları araştırma kapsamında üniversite öğrencilerine okudukları üniversite ve ideal üniversite kavramlarına yönelik sahip oldukları metaforik algıları sormuştur. Elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin çoğunun okudukları üniversiteyi ideal bir üniversite olarak görmediği sonucuna varılmıştır. Demirtaş ve Çoban (2014) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversite ve fakülte kavramlarına yönelik metaforik algılarını incelemiştir. Bunun sonucunda üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversite ve fakülte kavramlarına yönelik olarak olumlu düşünceleri olduğu görülmüş; ancak az sayıda üniversite öğrencisinin üniversiteyi özgürlüğün sağlandığı yer olarak gördüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Oyman ve Şentürk (2015) ise öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin “üniversite” kavramına yönelik metaforik algılarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin üniversiteyi çok kültürlü bir ortam olarak gördükleri ortaya çıkarken öğretim üyelerinin ise üniversiteyi kapsamlı ancak anti-sosyal bir kurum olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

İlgili ulusal literatür incelendiğinde üniversite kavramına yönelik olarak yapılan metaforik bilimsel araştırmaların olduğu görülmektedir (Demirtaş ve Çoban, 2014; Korkmaz ve Bağçeci, 2013; Oyman ve Şentürk, 2015; Tortop, 2013; Tural ve Şahin, 2013). Ancak, Güzel Sanatlar Lisesinde okuyan öğrencilerin üniversiteye yönelik algılarının belirlenmesine yönelik bir araştırmaya literatür taramasında rastlanmamıştır

Bu araştırmanın amacı Güzel Sanatlar Lisesi müzik ve resim alanı öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik olarak sahip oldukları metaforik algılarının belirlenmesidir. Daha önce yapılmış benzer çalışmaların Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerine odaklanmadıkları görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın lise öğrencilerinin üniversiteye yönelik metaforik algıları hakkında daha fazla ve derinlemesine bilgi sahibi olunması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların genç bireylerin

üniversite kavramına yönelik bakış açılarının belirlenmesi ve bu bağlamda gereken önerilerin sunulması bakımından değerli olduğu ifade edilebilir.

## Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar nitel veri toplama araçlarının kullanılarak bütüncül ve nesnel bir bakış açısıyla bir durumun ortaya konulmasını amaçlar (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu araştırmada lise öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik düşüncelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni insanların evreni kendi öznel yaşantı alanlarına göre kavrayışlarını esas almaktadır (Çepni, 2012). Araştırmada çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin üniversiteye yönelik metaforik algılarını kendilerine özgü biçimde ifade etmeleri fenomenoloji deseninin kullanılmasını gerekli kılmıştır.

## Çalışma grubu

Bu araştırmanın örneklemini Trabzon ilinde bulunan bir Güzel Sanatlar Lisesi'nin resim ve müzik alanlarında öğrenim gören 195 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabılır örnekleme tekniği (uygun durum örnekleme) benimsenmiştir. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme araştırma kapsamına alınacak bireylere daha kolay ulaşılabilmesi ile ilgilidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Ekiz, 2009). Çalışma grubuna ait bazı özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubuna ait bilgiler

Sınıf düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
9	39	20	59
10	29	18	47
11	21	15	36
12	41	12	53
Toplam	130	65	195
Yüzde (%)	%67	%33	%100

Araştırmaya toplam 195 lise öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin %67'sini kız öğrenciler ve %33'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır. 9 ve 12. Sınıfların diğer sınıflara göre daha kalabalık olduğu görülmektedir. Farklı sınıf düzeylerinden ve farklı akademik başarı gruplarından öğrenci seçilmesinin nedeni araştırmadan elde edilecek verilerin derinliğini ve zenginliğini artırmaktır.

### ***Veri toplama araçları***

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilere “Üniversite .....gibidir. Çünkü .....” cümlesinin yazılı olduğu bir anket dağıtılmış ve öğrencilerden buradaki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Bu anket uygulanırken öğrencilere, üniversite kavramına ilişkin benzetimde bulunurken üniversiteyi sadece bir varlığa benzetebilecekleri ve çünkü ile başlayan ifadelerinin yaptıkları benzetimi açıklayıcı nitelikte olması gerektiği hatırlatılmıştır. Öğrencilere yaklaşık 20 dakika süre verilerek kendi metaforlarını yazmaları istenmiştir.

### ***Verilerin analizi***

Yapılan bu araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırmalarda yorumlayıcı analiz türü içerisinde gösterilen analiz tekniklerinden olan metafor analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Ekiz’e (2009) göre metafor analizinde;

“araştırmanın amacına bağlı olarak bireylerin konuşma ya da uygulama (etkileşim) sırasında kullandığı anahtar kelime ve kavram, bir konuya açıklık getirmek için yararlanılan metafor, deyim gibi mikro dil üzerine derinlemesine yoğunlaştırılarak, bunların tespiti ve ne anlama geldiğinin yorumlamaları yapılır. Bazen de ortaya çıkarılan kelime, metafor, kavram, deyim gibi mikro dil kavramlarının ne sıklıkla kullanıldığı sayı ya da frekans cinsinden sunulabilmektedir.” (s.78).

Bu araştırma kapsamında Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin “üniversite” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar bahsedildiği üzere metafor analizi tekniğiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Başka bir ifadeyle öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizine ilişkin kaynaklar (Ekiz, 2009; Şimşek ve Yıldırım, 2011) ve araştırmalar incelenerek (Aydın, 2011; Güneşli ve Akıntuğ, 2012; Gültekin ve Gündoğan Çögenli, 2014; Karaman, 2014; Saban, 2004; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Saban, 2008; Saban, 2009; Şenyuva ve Kaya, 2013; Tortop, 2013) metaforlar şu aşamalara göre analiz edilmeye çalışılmıştır: Bu aşamalar sırasıyla (1) Verilerin kodlanması, (2) Kategorilerin (Temaların) oluşturulması, (3) Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, (4) Temaların frekanslarının hesaplanarak bulguların yorumlanması.

(1) *Verilerin kodlanması*: İlk aşamada katılımcıların oluşturdukları metaforlar taslak bir listeye aktarılmıştır. Her katılımcının cevap kağıdındaki metaforik kelimeler basit bir şekilde kodlanmıştır (örneğin, su, hayat, kale, ufuk noktası bulut, vb). Bu aşamada katılımcıların üniversiteyi benzettikleri durum/nesne/obje/vb. “metafor” kategorisi altında, çünkü kelimesinden sonraki ifadeler ise “açıklama” kategorisi altında toplanmıştır. Araştırma kapsamı dışında kalan açık olmayan metaforlar ayıklanmıştır.

(2) *Kategorilerin (Temaların) oluşturulması:* Bu aşamada öğrencilerin “üniversite” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları farklı ve ortak özellikler açısından derinlemesine incelenmiştir. Önce metaforların temel özellikleri belirlenmiş ve bu özelliklere göre kategoriler oluşturulmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak ortaya çıkan kategoriler altındaki verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı da kontrol edilmiştir.

(3) *Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması:* Bu aşamada katılımcılar tarafından üretilen 174 metaforla ilgili olarak oluşturulan “metafor listesi” dikkate alınarak, katılımcılar tarafından üretilen her metafor “üniversite” kavramını yansıttığı düşünülen ve metaforların ortak özellikleriyle oluşturulan çeşitli kategoriler altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada bu işlemlerin sonucunda 6 temel farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

(4) *Temaların frekanslarının hesaplanarak bulguların yorumlanması:* Veri analizinin son aşamasında elde edilen kavramsal metaforların hangi kategoriler altında toplandığı belirlenmiştir. Daha sonra bu metaforlar kaç katılımcı tarafından ifade edildiği belirlenerek tablolastırılmıştır. Bu tablolardaki verilerin yorumlanmasına yönelik katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcıların metaforik algıları açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

## **Bulgular ve yorum**

Bu bölümde Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin üniversite kavramına yönelik oluşturdukları metaforların analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Metaforların analizi sonucunda 6 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Öncelikle elde edilen kategorilerin temel özellikleri açıklanmış ve ardından kategorilerin ayrıntılı sunumlarına yer verilmiştir.

### ***Genel bulgular***

Bu araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda 174 metafora ulaşılmıştır. Elde edilen metaforların anlamsal içeriklerinin ele alınarak analiz edilmesi sonucunda 6 kavramsal kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler “kariyer gelişiminin merkezi olarak üniversite, özgürlüğün merkezi olarak üniversite, gerçek hayatın başlangıç noktası olarak üniversite, ilginç bir yer olarak üniversite, olumlu duyguların merkezi olarak üniversite ve olumsuz duyguların merkezi olarak üniversite” şeklinde ifade edilmiştir. Metaforların analizi sürecinde metaforlar ortak özelliklerine göre kategorileştirilmiştir. Metaforlara yönelik kategoriler ve bu kategorilere kaynak teşkil eden temel özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Metaforlara yönelik kategoriler ve kategorilere kaynak teşkil eden temel özellikler

Temel Kategoriler	Kategorilere kaynak teşkil eden temel özellikler
Kariyer gelişiminin merkezi olarak üniversite	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Üniversite çalışmanın, başarmanın ve azmetmenin olduğu bir yerdir.</li> <li>· Üniversite tamamlayıcı olan ve farkındalık yaratan bir yerdir.</li> <li>· Üniversite geleceğin pusulası demektir.</li> <li>· Üniversite mesleğin ve kişisel gelişimin merkezidir.</li> </ul>
Özgürlüğün merkezi olarak üniversite	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Üniversite özgürlük demektir.</li> <li>· Üniversite rahatlıktır.</li> <li>· Üniversite kurtuluştur.</li> <li>· Üniversite heyecan verici bir yerdir.</li> </ul>
Gerçek hayatın merkezi olarak üniversite	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Üniversite hayatı insan hayatında önemli bir dönemdir.</li> <li>· Üniversite insana hayatı öğretir.</li> <li>· Üniversite sorumluluk demektir.</li> <li>· Üniversite zorlayıcı ve rekabet içeren bir yerdir.</li> </ul>
Olumlu duyguların merkezi olarak üniversite	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Üniversite güzel bir ortamdır.</li> <li>· Üniversite etkileyici bir yerdir.</li> </ul>
Olumsuz duyguların merkezi olarak üniversite	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Üniversite stres kaynağıdır.</li> <li>· Üniversitede güvensiz bir yerdir.</li> <li>· Üniversite belirsizliklerin olduğu bir yerdir.</li> <li>· Üniversite önemsiz aşırılıkları içeren bir yerdir.</li> </ul>
İlginç bir yer olarak üniversite	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Üniversite farklılıkları bünyesinde barındıran bir ortamdır.</li> <li>· Üniversitenin ne anlama geldiğini bilmek zordur.</li> </ul>

Araştırma sürecinde 174 farklı metafor elde edilmiştir. Elde edilen metaforların analiz edilmesi sonucunda 6 temel kategori ortaya çıkmıştır. Söz konusu temel kategorilere ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.



**Tablo 3.** Temel kategoriler ve temel kategorilere ilişkin metaforlar

Temel Kategoriler	Metaforlar Frekans	Toplam Metafor Sayısı
Kariyer gelişiminin merkezi olarak üniversite	Hayatın dönüm noktası 2, su 2, hayat 2, yaş pasta 1, bir müzik parçası 1, yemek yemek 1, ağaç 1, kale 1, kelebek kozası 1, gelecek 1, nereye gideceğini belirlemek 1, bulut 1, ufuk noktası 1, tatlı 1, ev ve aile 1, davranışlarımız 1, cevabı bilinmeyen soru 1, büyük su kabı 1, ağız 1, dış kapı 1, ayna 1, boy aynası 1, bir tablo 1, bitimine az kalmış bir kitap 1, bir yükseliş 1, özgürlüktür 1, asansör 1, güneş 1, yurt dışı 1, ışık 1, hayatımızda yer almak 1, yetişkinlik çağı 1, yol bulmamıza yarayan harita 1, yarı aralanmış kapı 1, yolun sonu 1, yeni bir hayat 1, bilgi ve tecrübe 1, ışığa giden yol 1, unvan ve saygınlık 1, bir torpil 1, kalitelileşmenin ötesi 1, saat 1, ateş 1, geleceğe atılan güzel bir adım 1, değirmen 1, göç 1, piyango 1, kurduğum hayaller 1, hayal gücünü geliştirme yeri 1, yol 1, deniz 1, üç nokta 1, gözlem kulesi 1.	53
Özgürlüğün merkezi olarak üniversite	Özgürlük 7, kuş 3, özgür bir kuş 2, kurtuluş 2, gökyüzünde uçan bir kuş 1, evde yaşamak 1, geziye (tatile) gitmek 1, müzik dinlemek 1, kaçtığımız bir ev 1, evde yatmak 1, tatil 1, hayat 1, kocaya kaçmış 1, kafa dinleme yeri 1, ABD 1, melek 1, gökyüzü 1, aşırı güzel ve rahat sosyal ortam 1, ev 1, özgürlüğün başlangıcı 1, Hollywood 1, binasız bir dünya 1, helikopterden atlamak 1, kolay nefes almak 1, disko 1, Flash TV 1, kilitli kapıyı açmak gibi 1.	27
Gerçek hayatın merkezi olarak üniversite	Hayat 3, hayatın kendisi 2, her şeydir 2, wi-fi 1, özgürlük 1, deneyim 1, öğrenci evi 1, disiplin ve eğlence 1, göbek bağı 1, yolun yarısı 1, para 1, çıkış yolu 1, başka bir dünya 1, iskelet 1, sıfırdır koca bir sıfır 1, göç 1, defterin yeni sayfasına geçmek 1, hayat okulu gibidir 1, hayatı öğrenmek 1, balık 1, yoksulluk yeridir 1, son viraj 1, bir binanın son katı 1, hamile bir kadınla bebek arasındaki göbek bağı 1.	24
Olumlu duyguların merkezi olarak üniversite	Aile 2, İstanbul 1, disko 1, iki kulağı delik insan 1, tuvalet 1, aşk 1, geleceğe açılan kapılar 1, içinde tek mükemmel insanın olduğu bir yer 1, kaliteli bir film 1, tumarhane 1, cennet 1, pasta 1, hayat 1, özgürlük 1, hastane 1, Avon kremi 1, gençliğin en güzel günü 1, güzellik yarışması 1, öğretmen 1, sokak 1.	21
Olumsuz duyguların merkezi olarak üniversite	Hayal 2, lise 1, cankurtaran 1, her çeşit insanın görüldüğü yer 1, sinirli öfkeli 1, okul 1, çekilmez bir yer 1, tiyatro 1, iğrençtir 1, evde egosunu tatmin edemeyen gençlerin eğlence merkezi 1, cezaevi 1, kötü bir şarkı 1, kaybettiğim eşya 1, Sinan Akçıl 1, korkunç bir okul 1, korkulu rüya 1, bir binanın bodrum katı 1, patlamış mısır 1, kar 1, defile programı 1, disko 1, terminal 1, ucu ucuna yaşamak 1, savaş alanı 1, protesto 1.	26
İlginç bir yer olarak üniversite	Hiçbir fikrim yok 1, Miss Turkey 1, sınavlar 1, İstanbul 1, market broşürü 1, ilaç 1, içinde ne olduğu belli olmayan yemek 1, çorba 1, çılgındır 1, yararı bol kötü 1, saklı bir kutu 1, saz 1, cehennem 1, limon 1, meyve 1, kömür 1, gül 1, sigara 1, hapis 1, matruşka 1, gece hayatı 1, karniyarik 1, alkol 1.	23

Oluşturulan metaforlara dikkat edildiğinde öğrencilerin üniversiteye yönelik çok farklı düşüncelere sahip oldukları ifade edilebilir. Daha açık bir şekilde ifade edilirse Güzel Sanatlar Lisesinde okuyan öğrencilerin üniversiteye yönelik düşüncelerinin geniş ölçüde çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Bu çeşitliliğin sivri noktalarından birisinin “özgürlük” olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında gençlerin bakış açısına göre üniversite olumlu ve olumsuz duyguların bünyesinde barındırabilen, gerçek hayat hakkında insanlara deneyim kazandıran ve ilginç bir yer olmasının yanında kariyer gelişimi de sağlayan bir yerdir. Bu durumda gençlerin bakış açısına göre üniversitenin çok yönlü bir yapı olduğu ortaya çıkmaktadır.

### ***Kategori 1. Kariyer gelişiminin merkezi olarak üniversite***

Katılımcı öğrenciler üniversiteye yönelik fikirlerinde gelecek, kişisel gelişim, meslek, çalışmak gibi kariyer unsurlarına yer vermiştir. Üniversitenin kariyer gelişiminin merkezi kabul edildiğini gösteren metaforlar temel özellikler kullanılarak sırayla ifade edilmeye çalışmıştır.

#### ***Üniversite çalışmanın, başarmanın ve azmetmenin olduğu bir yerdir.***

Bu alt kategoriye ilişkin bazı öğrencilerin düşünceleri aşağıdaki şekildedir:

*“Üniversite yurt dışı gibidir. Çünkü gidilmesi azim ister, hırs ister, çalışma ister. Üniversiteye gittiğimiz zamanda en büyük hayalimizi gerçekleştirmiş, büyük adımımızı atmış, geleceğimizi hazırlamış oluruz.” (10. Sınıf, kız)*

*“Üniversite para gibidir. Çünkü çalışmazsan kazanamazsın.” (10. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite deniz gibidir. Yüzme bilmiyorsan batarsın.” (9. Sınıf, Kız)*

*“Üniversite ağız gibidir. Çünkü onu doldurmazsan bilgiye hep aç kalır.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite su gibidir. Okumazsan susarsın.” (12. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite yeni bir hayat gibidir. Çünkü kendi bölümündeki kaliteli saz arkadaşlarıyla güzel işler başarabilirsin.” (11.Sınıf, erkek)*

Öğrenciler üniversiteyi zorlukların aşılarda emek verilmesi gereken ve bunların sonucunda başarı elde ettikleri bir ortam olarak ifade etmiştir.

#### ***Üniversite tamamlayıcı olan ve farkındalık yaratan bir yerdir.***

Üniversiteyi hayatı tamamlayan ve farkındalık yaratan bir yer olarak ifade eden bazı düşünceler şunlardır:

*“Üniversite davranışlarımız gibidir. Çünkü bir hareketimizle rezil de olabiliriz, vezir de.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite üç nokta gibidir. Çünkü tamamlanması gereken şeyleri anlatır.” (12. Sınıf, kız)*

*“Üniversite yaşam gibidir. Çünkü hayatın zorluklarını o zaman anlarsın.” (12. Sınıf, kız)*

*“Üniversite bir gözlem kulesi gibidir. Çünkü her şeyi gördüğün ve farkına vardığın yerdir.” (12. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite bilgi ve tecrübe gibidir. Çünkü ne kadar içinde buldukça o kadar farkına varılabilir.” (11. Sınıf, kız)*

Öğrenciler üniversitenin hayata dair farkındalıkların oluşmasına vesile olduğunu ve hayatlarındaki eksiklikleri tamamlayan bir yer olduğunu düşünmektedir.

### ***Üniversite geleceğin pusulası demektir.***

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversiteyi genel olarak hayatlarına yön veren bir kurum olarak görmektedir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite yol gibidir. Seni gideceğin yere götürür.” (12. Sınıf, kız)*

*“Üniversite geleceğe atılan en güzel adım gibidir. Çünkü gideceğimiz üniversite çok önemlidir. Hayata bakışa yön verebilir.” (12. Sınıf, kız)*

*“Üniversite yol bulmamıza yarayan harita gibidir. Çünkü ilerideki yaşantımızı belirleyici gibidir.” (10. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite hayat gibidir. Çünkü üniversite bizim yol haritamızı, hayatımızın şekil almasını sağlar.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite nereye gideceğini kolaylaştırmak gibidir. Çünkü üniversitede hangi mesleğe gideceğin bellidir.” (9. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite gelecek gibidir. Çünkü geleceğini belirler.” (9. Sınıf, kız)*

Araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları üniversiteyi hayatlarının gidişatına keskin bir şekilde yön veren bir kurum olarak görmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin üniversiteyi bir nevi pusulaya benzettikleri ifade edilebilir.

### ***Üniversite mesleğin ve kişisel gelişimin merkezidir.***

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversiteyi profesyonel hayatın bir başlangıç noktası ve kişisel gelişim merkezi olarak görmektedir. Bu duruma ilişkin bazı öğrencilerin düşünceleri şu şekildedir:

“Üniversite bir tablo gibidir. Çünkü doğduğumuzdan beri o tabloya ya bir çizgi ya da bir boya vururuz. Her yıl her saat bir şeyler öğreniriz. Bildiklerimizi de tam olarak kullanamayız. Aynı bitmemiş bir tablo gibi. Üniversiteye gelince tabloyu bitirmiş oluruz. Tıpkı mezun olduktan sonra işe başlamamız gibi. Bitmiş bir tablonun ne kadar güzel olduğunu düşününce tıpkı hayatımızda ne kadar iyi bir yere geldiğimizi düşünürüz.” (10. Sınıf, erkek)

“Üniversite ayna gibidir. Çünkü ne kadar gelişmişsen o kadar kendini bulursun.” (10. Sınıf, kız)

“Üniversite unvan ve saygınlık gibidir. Çünkü üniversite ne kadar iyiyse hayatta da o kadar daha ilerde ve saygın konumda olursunuz.” (11. Sınıf, erkek)

“Üniversite geleceğe açılan kapılar gibidir. Çünkü herkes bu kapılardan geçemez. Lakin bu kapıdan geçen kişi geleceğini bir nevi garantilemiş olur.” (9. Sınıf, kız)

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversiteye bir gelişim ve meslek edinme merkezi gözüyle bakmaktadır. Bu açıdan öğrenciler açısından üniversite kariyer gelişiminin merkezi olarak görmektedir.

## **Kategori 2. Özgürlüğün merkezi olarak üniversite**

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversiteyi rahatlık veren, özgürlük sağlayan ve eğlenceli bir yer olarak görmektedir. Üniversitenin özgürlük merkezi olarak tanımlanmasını sağlayan öğrenci metaforları temel özellikleri kapsamında sırasıyla açıklanmaya çalışılacaktır.

### **Üniversite özgürlük demektir.**

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversiteyi özgür yaşamaya olanak sağlayan bir yer olarak görmüşlerdir. Bu kapsamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Üniversite özgürlüğün başlangıcı gibidir. Çünkü üniversite özgürlük gibidir.” (11. Sınıf, kız)

“Üniversite kuş gibidir. Çünkü özgürlüktür.” (11. Sınıf, kız)

“Üniversite Hollywood gibidir. Çünkü en yaşanılabilir yer gibidir. Özgürlüğü simgeler; büyürsün, eğlenirsin.” (11. Sınıf, kız)

“Üniversite özgürlük gibidir. Çünkü istediğin birçok şeyi yapabilirsin.” (11. Sınıf, kız)

“Üniversite kolay nefes almak gibidir. Çünkü 10 gün devamsızlık sıkıntısı yok, zorunluluk yok.” (12. Sınıf, kız)

“Üniversite kaçtığımız bir ev gibidir. Çünkü daha özgür oluruz ve istediğimiz şeyleri daha kolay yaparız.” (9. Sınıf, kız)

*“Üniversite evde yatmak gibidir. Çünkü serbest ve özgürdür.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite bir yükseliş gibidir. Çünkü başarıyı güveni beste sanatıyla daha özgürce oluşturmaktır.” (10. Sınıf, kız)*

Öğrencilerin oluşturdukları metaforlara dikkat edildiğinde üniversiteyi bir kaçış ve rahat hareket etme merkezi olarak gördükleri ifade edilebilir. Yani öğrenciler üniversiteyi istedikleri gibi davranacakları bir yer olarak hayal etmektedir.

### ***Üniversite rahatlıktır.***

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversitenin rahat bir ortam olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite ev gibidir. Çünkü öğretim hayatımızda en rahat olduğumuz yerdir.” (11. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite kilitli kapıyı açmak gibidir. Çünkü girene kadar canın çıkar. Girdikten sonra rahatlırsın.” (12. Sınıf, kız)*

*“Üniversite özgür bir kuş gibidir. Çünkü rahatlıktır.” (9. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite müzik dinlemek gibidir. Çünkü rahattır.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite evde yatmak gibidir. Çünkü rahat.” (9. Sınıf, erkek)*

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversiteyi rahatlayabilecekleri bir ortam olarak görmektedir. Söz konusu rahatlığın derecesi öğrenciye göre değişmektedir. Fakat öğrencilerin üniversiteyi stres düzeyi daha az bir yer olarak gördükleri ifade edilebilir.

### ***Üniversite eğlenceli bir yerdir.***

Araştırmaya katılan lise öğrencileri üniversitenin eğlenceli bir ortam olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin fikirleri şu şekildedir:

*“Üniversite disko gibidir. Çünkü etkinlikleri eğlencelidir.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite tatil gibidir. Çünkü her an mükemmel geçer.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite Flash TV gibidir. Çünkü halay çekilir, zaman geçer.” (9. Sınıf, erkek)*

Öğrencilerin ifadelerine dikkat edildiğinde üniversiteyi bir eğlence merkezi olarak gördükleri ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle öğrencileri üniversiteyi güzel vakit geçirecekleri bir yer olarak hayal etmektedir.

### **Kategori 3. Gerçek hayatın merkezi olarak üniversite**

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversitenin insan hayatında önemli bir dönem olduğunu, insana hayatı öğrettiğini, sorumluluk kazandırdığını ve zorlayıcı rekabet içeren bir yer olduğunu düşünmektedir. Öğrenci metaforları ele alındığında ortaya çıkan temel özellikler başlıklar hâlinde sırasıyla ifade edilecektir.

#### **Üniversite insan hayatında çok önemli bir dönemdir.**

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversitenin insan hayatındaki en önemli dönüm noktalarından biri olduğunu düşünmektedir. Söz konusu düşüncelere ilişkin bazı öğrenci metaforları şu şekildedir:

*“Üniversite son viraj gibidir. Çünkü yana gidersen hayatın biter, düz gidersen hayatını kurtarırısın.” (11. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite bir binanın son katı gibidir. Çünkü binanın bitmesine yakın bütün katların birleştiği yerdir.” (11. Sınıf, kız)*

*“Üniversite hamile bir annenin bebekle arasındaki göbek bağı gibidir. Çünkü üniversite bizim hayatımızdaki bir parçamız olacak.” (10. Sınıf, kız)*

*“Üniversite çıkış yolu gibidir. Çünkü çıkarsan bir makama varırsın, çıkamazsan olduğun yerde kalırsın. Bir şey olmaz.” (10. Sınıf, kız)*

İfade edilen metaforlara dikkat edildiğinde öğrencilerinin üniversiteyi hayatlarında kritik öneme sahip bir kurum olarak gördükleri ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerine göre üniversite insan hayatında kilit bir rol oynamaktadır.

#### **Üniversite insana hayatı öğretir.**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler üniversiteyi hayatı öğreten bir yer olarak görmektedir. Bu bağlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite hayat gibidir. Hayatın zorluklarını orada öğreniriz.” (10. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite hayatın kendisi gibidir. O zaman ne olduğunu öğrenirsin.” (10. Sınıf, kız)*

*“Üniversite her şeydir. Hayatın ta kendisidir.” (11. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite her şeydir. Çünkü hayattır.” (11. Sınıf, kız)*

İlgili metaforlar ışığında öğrencilerin üniversiteyi hayata eş bir yer olarak gördüğü ve hayatın öğrenilmesi noktasında kilit bir rolü olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

### **Üniversite sorumluluk demektir.**

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğrenciler üniversiteyi sorumluluk kazandıran bir yer olarak görmektedir. Bu bağlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite özgürlük gibidir. Çünkü aileden bağımsız olursun, kendi ayakların üzerinde durursun.” (11. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite öğrenci evi gibidir. Çünkü toplarsan geçersin.” (9. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite hayatı öğrenmek gibidir. Çünkü yaşamın hangi koşullarda olduğunu görebileceğimiz bir yerdir. Zorlukların üstesinden gelebileceğimiz bir yerdir.” (12. Sınıf, kız)*

Araştırmada edilen metaforlara bakıldığında öğrencilerin üniversiteyi kendi ayakları üzerinde durabilecekleri ve zorlukların üstesinden kolaylıkla gelebilecekleri bir yer olarak gördükleri ifade edilebilir.

### **Üniversite Zorlayıcı ve Rekabet İçerikli Bir Yerdir.**

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversiteyi zorlayıcı ve rekabetin yoğun yaşandığı bir yer olarak düşünmektedir. Bu bağlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite savaş alanı gibidir. Çünkü oldukça kalabalıktır ve rekabet fazladır.”*

*(12. Sınıf, kız)*

*“Üniversite deneyim gibidir. Çünkü ulaşılması zordur.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite lise gibidir. Çünkü sanki her şey yeniden başlar. Hep çalışır hayatını yine okula adarsın ama her şey daha zordur.” (9. Sınıf, kız)*

Elde edilen metaforlar ışığında öğrencilere göre üniversitenin rekabet içerikli bir yer olduğu ifade edilebilir.

### **Kategori 4. Olumlu duyguların merkezi olarak üniversite**

Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversiteye yönelik oldukça olumlu düşüncelere sahip olduğu ifade edilebilir. Söz konusu yargıya ilişkin görüşler özelliklerine göre sıralanarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

### **Üniversite güzel bir ortamdır.**

Araştırmaya katılan lise öğrencileri üniversitenin güzel ve olunması gereken bir ortam olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu yargıya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite aşk yuvası gibidir. Çünkü en büyük aşklar üniversitede başlar.” (9. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite deniz gibidir. Çünkü her şeyin bir arada olduğu huzur, başarı, mutluluk ve dostluğun yeridir.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite pasta gibidir. Hiç bitmesin istersin.” (10. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite özgürlüktür. Çünkü her güzel olan şey oradadır.” (12. Sınıf, kız)*

### **Üniversite etkileyici bir yerdir.**

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversitenin insanı etkileyen özellikleri olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite başka bir dünya gibidir. Çünkü orada hiç öğrenmediğimiz hiç görmediğimiz şeyler karşımıza çıkar.” (10. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite hayal gücünü geliştirme yeri gibidir. Çünkü etrafında farklı uygulamalar, dersler olduğunda istediğiniz gibi ortam oluşur.” (12. Sınıf, kız)*

Araştırmaya katılan öğrencilere göre üniversite içerisinde farklılıkları barındıran ve bu farklılıklarıyla insanı etkileyen bir ortamdır.

### **Kategori 5. Olumsuz duyguların merkezi olarak üniversite**

Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversiteye yönelik bazı olumsuz düşüncelere sahip olduğu ifade edilebilir. Söz konusu yargıya ilişkin görüşler özelliklerine göre sıralanarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

### **Üniversite stres kaynağıdır.**

Araştırmaya katılan öğrencilerin bazıları üniversitenin insanı strese sokan bir ortam olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite her çeşit insanın görüldüğü bir yer gibidir. Çünkü yeni arkadaşlar yeni çevre yani insan psikolojisini bozan şeyler.” (12. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite hayat okulu gibidir. Çünkü son darbeyi son dersi orada alırız.” (12. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite kar gibidir. Çünkü soğutur kendinden.” (12. Sınıf, erkek)*

Araştırmaya katılan öğrencilere göre üniversite insan psikolojisini olumsuz bir şekilde etkileyebilecek özelliklere sahiptir.



### ***Üniversite güvensiz bir yerdir.***

Araştırmaya katılan bazı öğrencilere göre üniversite güvenli ve yalın bir ortam değildir. Bu bağlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite bir binanın bodrum katı gibidir. Çünkü karanlık ve ürkütücüdür.” (11. Sınıf, kız)*

*“Üniversite korkulu rüya gibidir. Çünkü kazanma korkusu var.” (11. Sınıf, kız)*

*“Üniversite terminal gibidir. Çünkü dostluklar orada biter.” (12. Sınıf, kız)*

*“Üniversite tiyatro gibidir. Çünkü insanlar hep oyunlar çevirir.” (9. Sınıf, kız)*

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen bulgulara üniversite öğrencilerin bakış açısıyla korkuyu ve karmaşayı içeren güvensiz bir ortam olarak nitelendirilmektedir.

### ***Üniversite belirsizliklerin olduğu bir ortamdır.***

Araştırmaya katılan öğrencilerin bazıları üniversitenin bazı açılardan muğlak bir ortam olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite evde egosunu tatmin edemeyen gençlerin eğlence merkezi gibidir. Çünkü çoğunda saldım çayıra, mevlam kayıra havası vardır.” (10. Sınıf, kız)*

*“Üniversite yarı aralanmış kapı gibidir. Çünkü her kapının sonu bir yere çıkar.” (10. Sınıf, kız)*

*“Üniversite içinde ne olduğu belli olmayan bir yer gibidir. Çünkü her istediğin çeşit insan çıkar.” (12. Sınıf, kız)*

### ***Üniversite önemsiz aşırılıklar içeren bir yerdir.***

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversitenin bazı açılardan aşırılıkları içeren bir ortam olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite ilaç gibidir. Fazlası intihara girer.” (12. Sınıf, kız)*

*“Üniversite öğretmen gibidir. Çünkü durmadan bilgi öğretir.” (12. Sınıf, kız)*

Elde edilen bulgular ışığında öğrenciler üniversitenin gereksiz veya aşırı bilgi yüklenilen bir yer olduğunu düşünmektedir.

### ***Kategori 6. ilginç bir yer olarak üniversite***

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversitenin farklı bir ortam olduğunu ve anlaşılmasının zaman aldığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenci görüşleri özelliklerine göre gruplandırılarak başlıklar hâlinde sırasıyla verilmeye çalışılmıştır.

### **Üniversite farklılıkları bünyesinde barındıran bir ortamdır.**

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversitenin birçok farklı unsuru içinde barındırdığını düşünmektedir. Bu kapsamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite çalgındır. Çünkü herkes orada.” (12. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite İstanbul gibidir. Çünkü her çeşit insanı, öğretmeni orada bulabilirsin” (12. Sınıf, kız)*

*“Üniversite saz gibidir. Çünkü her telden var.” (12. Sınıf, kız)*

*“Üniversite matruşka gibidir. Çünkü her açıta farklılıklar karşımıza çıkar.” (11. Sınıf, kız)*

### **Üniversitenin ne anlama geldiğini bilmek zordur.**

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversitenin nasıl bir ortam olduğunu bilmenin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Üniversite limon gibidir. Çünkü uzaktan ağız sulandırır tadınca yüz ekşitir.” (9. Sınıf, erkek)*

*“Üniversite kömür gibidir. Çünkü dışarıdan ne kadar kötü görünse de içinden büyük bir cevher çıkabilir.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite meyve gibidir. Çünkü dışı kötü görünse de içinde güzel şeyler olabilir.” (9. Sınıf, kız)*

*“Üniversite market broşürü gibidir. Çünkü dışarıdan çok güzel görünür. Hiçbir şey olmadığını içine girdiğinde anlarsın.” (12. Sınıf, kız)*

Elde edilen bulgular kapsamında öğrenciler üniversitenin dışardan farklı algılandığını içine girince ise daha farklı algılanacağını düşünmektedir. Bu bağlamda üniversitenin nasıl bir yer olduğunu anlama konusunda öğrencilerin farklı düşüncelere sahip olduğu ifade edilebilir.

### **Tartışma, sonuç ve öneriler**

Bu araştırmada Trabzon ilinde bulunan bir Güzel Sanatlar Lisesi'nin müzik ve resim alanında öğrenim gören toplam 195 öğrencinin üniversite kavramına yönelik sahip oldukları metaforik algılar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin metafor analizine tabi tutulması sonucunda bazı bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular kapsamında öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin üniversiteyi kariyer gelişiminin başlangıç noktası olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan lise öğrencilerine göre

üniversitenin çalışma, başarıma ve azmetme eylemlerinin yoğun olarak yaşandığı bir yer olmasının yanı sıra aynı zamanda mesleğin ve kişisel gelişimin de başlangıç noktası olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu durumda üniversitenin fark yaratan ve tamamlayıcı bir unsur olarak gençlerin hayatını şekillendiren bir yer olarak düşünüldüğü sonucuna varılmıştır. Varılan sonuç Demirtaş ve Çoban'ın (2012) yaptıkları araştırmadan elde ettikleri sonuçla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada katılımcılar üniversiteyi gelişmenin/değişmenin olduğu bir merkez olarak ifade etmişlerdir. Buna ek olarak Korkmaz ve Bağçeci (2013) yaptıkları araştırmada üniversitenin “gelecek” kavramı ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Özetle ifade edilecek olunursa araştırmacının çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin bakış açısına göre üniversitenin zorlayıcı bir süreci içerdiği kadar aynı zamanda insanların hayatına yön verebilecek güçte -profesyonel hayatın başlangıç noktasını oluşturan- bir kurum olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir başka önemli sonuç ise lise öğrencilerinin üniversiteyi bir özgürleşme aracı olarak görmeleridir. Bilimsel gelişmenin ve kalkınmanın odak noktası olan üniversitelerin özgürlük kavramı ile ilişkilendirilmesi olumlu bir sonuç olarak ifade edilebilir (Demirtaş ve Çoban, 2012). Özgürlük temasının içeriğini ise hürlik, rahatlık ve heyecan kelimeleri oluşturmaktadır. Daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilirse araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite stres olmayan bir kaçış noktası olduğu için eğlenceli bir yer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Korkmaz ve Bağçeci (2013) de yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin hayallerini gerçekleştirmek amacıyla üniversite kavramına özgürlük rolünü yükledikleri sonucuna varmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bir başka önemli sonuç ise lise öğrencilerinin üniversiteyi gerçek hayatın ön provasası olarak görmeleridir. Bu bağlamda üniversitenin insana hayatı öğreten, sorumluluk almasına neden olan ve rekabete sahne olan önemli bir ortam olduğu sonucuna varılmıştır. Daha farklı bir şekilde ifade edilirse araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak üniversitenin insan hayatında kritik bir rol oynadığı ve insanların kendi ayakları üzerinde durmalarını gerektirecek kadar zor bir ortam olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında lise öğrencilerinin üniversiteyi etkileyici ve güzel bir ortam olarak hayal ettikleri ortaya çıkmıştır. Tural ve Şahin (2013) de yaptıkları araştırma sonucunda üniversitenin heyecanlı ve hareketli bir yer olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bağlamda araştırmaya göre üniversitenin farklı nitelikleriyle insanı etkileyen ve çeken yani olumlu özelliklere sahip bir yer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyen Demirtaş ve Çoban (2014) yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin üniversite ve fakülte kavramlarına yönelik sahip oldukları metaforik algılarının pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lise öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik sahip oldukları bazı metaforik algılarının olumsuz olduğunun görülmesi araştırmanın bir başka önemli sonucudur. Elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının üniversite kavramına yönelik metaforik algılarıyla (Oyman ve Şentürk, 2012) ve lise öğrencilerinin üniversiteye yönelik metaforik algılarıyla (Korkmaz ve Bağçeci, 2013) benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmadan elde edilen bu sonuca gerekçe olarak katılımcılar tarafından üniversitenin stres yaratan, güvensiz, belirsiz ve bazı aşırılıkları içeren bir yer olarak algılanması gösterilebilir. Daha farklı bir şekilde ifade edilirse yapılan araştırmaya katılan öğrencilere göre üniversitenin bireylerin psikolojik durumunu olumsuz etkileyebilecek, açık özelliklere sahip olmayan ve bazı durumlarda gereksiz olduğu düşünülen bir yer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç lise öğrencilerine göre üniversitenin ilginç bir yer olarak görülmesidir. Bu bağlamda yapılan araştırmada üniversitenin farklı unsurları bünyesinde barındıran bir yer olduğu ve dolayısıyla üniversitenin nasıl bir fonksiyon taşıdığını anlamının zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer bir şekilde Korkmaz ve Bağçeci (2013) elde ettikleri bulgular arasında üniversitenin kültürel açıdan zengin bir ortam olduğunu belirtmiştir. Ayrıca söz konusu araştırma kapsamında üniversitenin görüldüğü gibi bir yer olmadığı bilgisine de ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur. Söz konusu öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

- Üniversite eğitimi alacak öğrencilere üniversitedeki özgürlük ve sınırlılıklar hakkında bilgi verilmedi. Çünkü bazı lise öğrencileri üniversiteyi sorunsuz bir kurtuluş kurumu olarak algılamaktadır. Dolayısıyla üniversitenin gençler üzerinde hayal kırıklığına neden olmaması için üniversite öncesi gereken bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Üniversiteye gidecek olan öğrencilerin üniversiteye yükledikleri olumlu anlamları pekiştirecek etkinliklere yer verilmelidir. Böylece üniversiteye hazırlanma sürecine yönelik olarak lise öğrencilerinin motivasyonları artırılabilir.
- Lise öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik sahip oldukları yanlış düşüncelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi öğrenciler açısından daha verimli bir ortam olmasını sağlayabilir.
- Lise öğrencilerine üniversitenin bilinmeyen yönlerine yönelik olarak bilgilendirici etkinlikler yapılmalı ve üniversite çok yönlü bir şekilde lise öğrencilerine tanıtılmalıdır.

İleriye dönük olarak benzer bir çalışmaların üniversite öğrencileriyle yapılması ve sonuçların lise öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin metaforik algılarıyla karşılaştırılması önerilebilir.

## Kaynakça

- Aktu, Y. ve Varol, B. (2017). Sosyal hizmet ve danışmanlık bölümü öğrencilerinin psikolojik şiddet kavramına yönelik algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 133- 154.
- Altun, S. A. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.
- Altun, T. ve Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eastern Geographical Review*, 16(26), 26- 43.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Çobanoğlu, N. ve Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31).
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dalgıç, G., Karadeniz, Ş. ve Onat, E. C. (2012). Towards a New Understanding of University through Metaphors. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 377-398.
- Demirtaş, H. ve Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları (İnönü Üniversitesi örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 113-143.
- Deniş Çeliker, H. ve Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 101-119.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, M. ve Gündoğan Çögenli, A. (2014). Elementary Pre-Service Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding Life Sciences. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(1), 01-18.
- Güneyli, A. ve Akıntuğ, Y. (2012). Kitap kavramına ilişkin zihinsel imgeler (Yakın Doğu Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1769-1790.
- Güveli, E., İpek, A.S., Atasoy, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme (KPSS) sınavına ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (15), 1- 16.

- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Kahyaoğlu, M. ve Kırıktaş, H. (2016). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin “doğa” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Ocak – 2016 (33), 58-76.
- Karaçanta, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin milli değerlere yönelik metaforları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 107-114.
- Karaman, C. (2014). Türk üniversite öğrencilerinin “Japonca” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 95-110.
- Korkmaz, F. ve Bağçeci, B. (2013). Lise öğrencilerinin ”üniversite” kavramına ilişkin metaforik algıların incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 187-204.
- Minas, R. ve Gündoğdu, K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ait bazı kavramlara yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 67-77.
- Oyman, N. ve Şentürk, İ. (2015). Öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin “üniversite” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 367-394.
- Örücü, D. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin metaforik bakışları: karşılaştırmalı bir durum çalışması. *Elementary Education Online*, 11(2), 342-352.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 6(2), 509-522.
- Saban, A. (2008). Primary school teachers’ and their students’ mental images about the concept of knowledge. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24(3), 127-131.
- Şenyuva, E. ve Kaya, H. (2013). Metaphors for the Internet Used by Nursing Students in Turkey: A Qualitative Research. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 87-106.
- Şimsek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2015). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Tural, D. ve Şahin, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin kendi üniversite ve ideal üniversite algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 209-240.

## **FINE ARTS HIGH SCHOOL STUDENTS' METAPHORIC PERCEPTIONS FOR THE CONCEPT OF UNIVERSITY**

### **Extended abstract**

#### **Introduction**

Individuals use metaphors in their daily lives in order to express unclear concepts clearly (Örücü, 2012). At this point it can be said that people utilize some analogous patterns. Metaphors are one of the most powerful mental tools, which restructure, direct and control our thoughts about the occurrence and functioning of events (Saban, 2004: 131). Metaphors are described as perception tools in the scientific context (Arnett, 1999). In this case, the metaphor is expressed as a way of thinking that helps a person better understand the universe (Çelikten, 2006). In recent years, there is an increase in the number of scientific studies conducted in social sciences on metaphoric perceptions (Güveli et al., 2011). Similarly, there are some studies on students' metaphoric perceptions which investigate high school students' metaphoric perceptions about the concept of university (Korkmaz and Bağçeci, 2013). When related literature investigated, it can be seen that there are some studies about students' metaphoric images about university (Demirtaş & Çoban, 2014; Korkmaz & Bağçeci, 2013; Oyman & Şentürk, 2015; Tortop, 2013; Tural & Şahin, 2013). However, limited research produced about students' metaphors about university who attend to Fine Arts High Schools in Turkey. It is assumed that this study will contribute to the literature by investigating high school students' metaphoric images about the university deeply and extensively.

#### ***Purpose***

The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of the students who are studying at Fine Arts High School about the concept of university.

#### **Method**

This study was designed within qualitative research approach and phenomenology was used as the method of the study. The study group consisted of a total of 195 students, of whom 130 are female (67%) and 65 are male (33%) studying at two different Anatolian Fine Arts and Sports High School. In order to collect data, students were distributed a questionnaire which included sentences like "University is like....., because....." and students were asked to fill in the blanks in the provided sentence. They were also instructed

to use their imaginations about the concept of university and write an object in the first blank and in the second blank. Moreover, they were asked to state their reason for using that object. Metaphor analysis technique was utilized in order to analyze the data. During data analysis process, four steps were followed. Those steps were (1) coding of data, (2) creation of categories, (3) organization and identification of data according to the codes and themes, and (4) interpretation of findings by calculating the frequencies of themes.

## **Results and Discussion**

Findings of the study show that the research participants generated 173 valid metaphors in total. Those metaphoric images were classified under six categories, which were titled as follows: university is a/an “(1) center for career development, (2) center for freedom, (3) starting point of real life, (4) center for positive feelings, (5) center for negative feelings, and (6) interesting place.”

The results of the study suggest that the research participants regard the university as the starting point of career development. This finding is parallel with Demirtaş and Çoban’s (2012) study as it also indicates that university is a center for change and development.

Another result of the study is that the participant high school students see university as a tool for freedom. The association of universities with the concept of freedom can be expressed as a positive result.

Another important result of the research is that high school students consider the university as a pre-trial of real life. In this context, it was concluded that the university is an important environment that teaches human life and helps individuals to learn how to take responsibility.

The findings of the research also reveal that high school students imagine the university as an impressive and beautiful environment.

On the other hand, according to the results of the study, high school students have some negative metaphorical perceptions about the university concept. This result suggests a similarity with the findings of Korkmaz and Bağçeci (2013) and also with the findings of Oyman and Şentürk (2012) who studied the metaphorical perceptions of the university candidates.

## **Recommendations**

On the basis of results of the study, it is recommended that high school students should be informed about the education and career development in universities. In addition, students



who will receive university education in the future should be informed about freedom and limitations in universities. It is also suggested that there should be activities that will enhance the positive attitudes of the students towards university. Thus, the motivation of high school students can be increased by preparing students for their prospective university life. Finally, it is recommended that identifying and correcting the misconceptions that high school students might have about the concept of university can contribute to the building of more productive university environments.



# EĞİTİM ve İNSANI BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ ve UYGULAMA

## Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlanıp kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylesiyle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirme sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

## Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasından görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

## Dergi Yayın Kuralları

Dergiye gönderilen tüm makaleler aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygunlukları açısından Yayın Kurulu tarafından ön incelemeye tabii tutulurlar. Uygun bulunan makaleler için kör hakemlik süreci başlatılır, uygun bulunmayan makaleler ise yazarlarına iade edilir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 10 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Ana başlıklar Times New Roman Bold 12 punto, ara başlıklar Times New Roman Bold İtalic 10 punto olarak düzenlenmelidir. Başlıklarda sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük olmalı diğer kelimelerin ilk harfi küçük yazılmalıdır. Bu başlık sistemi tablolar içersin de de aynı şekilde kullanılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 X 20'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:

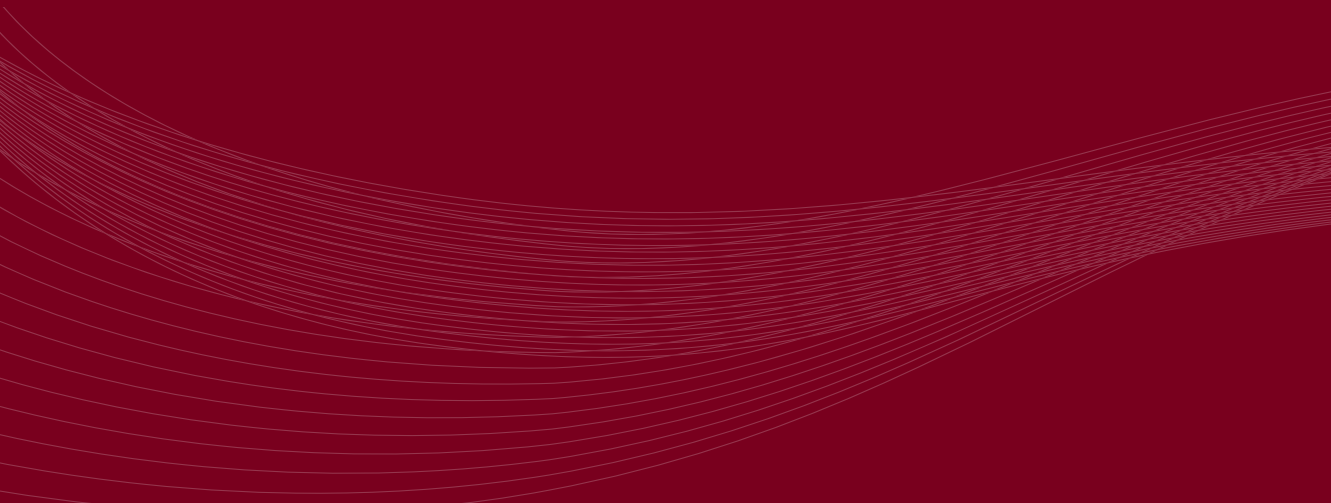
Başlık sayfası, [yazar(lar)ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren] 100-150 kelime arası makalenin yazıldığı dilde (Türkçe veya İngilizce) öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler; Türkçe veya İngilizce özet, araştırmanın amacı, yöntem ve önemli bulgular mutlaka ifade edilmelidir. Ayrıca, makalenin en sonunda Türkçe makaleler için 500-750 kelime arası yapılandırılmış özet, İngilizce makaleler ise 1500-2000 kelime arası yapılandırılmış Türkçe özet eklenmelidir. Yapılandırılmış özet, makalenin içeriğine bağlı olarak, giriş, literatür taraması/kavramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve sonuç/tartışma başlıklarından en az üçünü içermelidir.

Ana Metin: Ampirik çalışmalar giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araç(ları), verilerin çözümlenmesi], bulgular ve tartışma bölümlerini içermelidir. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir; fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmasına özen gösterilmelidir. Makale, APA Yayın Kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir. Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon ve e-posta adresi bulunmalıdır.

Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının eibd@eibd.org.tr e-posta adresine gönderilmesi veya DergiPark makale gönderme sistemi üzerinden kayıt edilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir.

## Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayımlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)a ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.



ISSN 1304-8659



9 773 30 96 5 503 3



**EĞİTİM-BİR-SEN**  
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

